Estudios Migratorios

# Biografía para uso de los pájaros

## *Memoria, infancia y migración*

**Ma. Fernanda Moscoso R.**




La Universidad
de postgrado
del Estado

# Biografía para uso de los pájaros



# Biografía para uso de los pájaros

*Memoria, infancia y migración*

Ma. Fernanda Moscoso R.



325
M896b

Moscoso, Ma. Fernanda R.
Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración /
Ma. Fernanda Moscoso R. —
1ª ed. — Quito: Editorial IAEN, 2013
336 p.; 15 X 21 cms.
ISBN: 978-9942-950-09-3

1. MIGRACIÓN 2. NIÑOS-MIGRACIÓN 3. NIÑOS-EDUCACIÓN 4. MIGRANTES-ESTADO-FAMILIA 5. IDENTIDADES 6. HISTORIAS DE VIDA 7. MEMORIAS 8. AUTOBIOGRAFÍAS 9. ECUADOR I. Título

---

**Colección de Estudios Migratorios**
Director: Jacques Ramírez G.

**Instituto de Altos Estudios Nacionales**
Av. Amazonas N37-271 y Villalengua esq.
Edificio administrativo, 5to. piso
Telf: (593) 02 382 9900, ext. 312
www.iaen.edu.ec
Información: editorial@iaen.edu.ec

**Coordinación editorial:** Juan Guijarro H.
**Diseño portada e interiores:** César Ortiz A.
**Corrección de estilo:** La Caracola Editores
**Impresión:** Imprenta Mariscal

Quito - Ecuador, 2013

# Índice

Dedicado a Amaia P. Orozco, Cristina Santillán y Rayén Torres

Yo amaba la hidrografía de la lluvia,
las amarillas pulgas del manzano
y los sapos que hacían sonar dos o tres veces
su gordo cascabel de palo.

**Jorge Carrera Andrade**, *Biografía para uso de los pájaros*

Wir fahr'n fahr'n fahr'n auf der Autobahn
Vor uns liegt ein weites Tal
Die Sonne scheint mit Glitzerstrahl
Die Fahrbahn ist ein graues Band
Weisse Streifen, gruener Rand

**Kraftwerk**, *Autobahn*

Hay que empezar por algún sitio y yo empiezo por el pelo de una niña. Cualquier otra cosa es mala, pero el orgullo que siente una buena madre por la belleza de su hija es bueno. Si hay otras cosas en su contra, hay que acabar con ellas. Si los terratenientes, las leyes y las ciencias están en su contra, habrá que acabar con los terratenientes, las leyes y las ciencias.

**G. K. Chesterton**, *Lo que está mal en el mundo*

# Presentación

Para la Escuela de Relaciones Internacionales «José Peralta» publicar el libro *Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración* constituye un motivo de gran satisfacción por dos motivos. Por un lado, este trabajo viene a alimentar la línea editorial sobre Estudios Migratorios que tiene el IAEN, cuyo objetivo es difundir trabajos investigativos sobre problemáticas relacionadas con la movilidad humana, que no solo contribuyan en la discusión académica sino que también aporten como insumos para la construcción de política pública. Por otro lado, este libro de María Fernanda Moscoso abre una vieja aspiración de empezar a publicar en nuestra casa de estudios trabajos investigativos de excelencia realizados por colegas que —en el marco de sus estudios de posgrado— se han preocupado de abordar temas sobre el Ecuador y la región.

El libro que hoy presentamos se inscribe en una discusión de tres aristas centrales: la infancia, la migración y la memoria. Desde una perspectiva antropológica la autora recupera la voz, sobre todo de los niños y niñas entre 8 y 14 años que nacieron en Ecuador pero que migraron con sus padres a España y Alemania. Parte de la premisa de considerar a los y las niñas como actores, es decir reconoce el sentido de agencia infantil a partir de recuperar las trayectorias migratorias y sus experiencias.

Como es de conocimiento general el Ecuador vivió a finales de los noventa y principios del nuevo siglo una «estampida migratoria», lo cual trajo varias consecuencias, muchas vinculadas al ámbito familiar. Es justamente en este espacio de lo familiar donde la autora incuba su problema de estudio recuperando la memoria (a través de autobiografías) de familias que han migrado y que han construido sus relatos, estampas, conflictos, separaciones, vivencias entre el «aquí» y el «allá». Pone especial énfasis en dos momentos: la partida y el viaje.

A este ámbito de lo familiar, incorpora otro espacio central de socialización de las y los niños, como es la escuela. La autora indaga entre otras cosas cómo ha sido la inserción y participación de los niños ecuatorianos migrantes en el espacio escolar en el país de recepción. En este campo se sumerge en temas como la segregación, el estigma, entre otros, donde se ve claramente diferencias entre el sistema español y alemán, señalando como en el segundo

país está diseñado para saber desde la infancia qué posición social les espera a los menores en el futuro. El trabajo realizado demuestra que muy pocos niños y jóvenes migrantes en el país teutón llegan a la universidad.

Estamos seguros que *Biografía para uso de los pájaros* constituye un gran aporte para entender desde el caso particular de análisis la problemática de la migración y la infancia. Cada historia parte de recuperar la memoria, de reconstruirla. Cada migrante lleva consigo una historia. Una historia de viaje, de lo que dejó atrás y de sus vivencias en el nuevo lugar de destino.

¿Partir para quedarse?, ¿partir para volver? Aquí empieza una nueva historia...

**Dr. Jacques Ramírez Gallegos**

**Director de la Colección Estudios Migratorios**

**Decano de la Escuela de RRII «José Peralta» del IAEN**

# Prefacio

El libro que el lector tiene entre sus manos, habla de memoria, migración e infancia. La autora, María Fernanda Moscoso, presta una especial atención a los mecanismos a través de los cuales distintos miembros de familias que han migrado de Ecuador a Alemania y España elaboran su memoria. Estamos frente a un estudio exhaustivo y en profundidad de los procesos subjetivos a través de los cuales se reconstruyen los recuerdos sobre las trayectorias migratorias de un grupo de niños y niñas, logrando hacer contribuciones importantes no sólo al abordaje socio-antropológico de las migraciones, sino al reconocimiento de la agencia de niños y niñas en la construcción sociocultural de las realidades de las que forman parte y al modo como éstos conforman su memoria.

Aunque centrado en el cuidadoso examen de las trayectorias migratorias de los/las niños/as —el cual se lleva a cabo a través de la elaboración de (auto) biografías múltiples y cruzadas en las que los discursos de los distintos miembros de las familias se conectan de tal modo que se reconstruye el mismo tema según los criterios de los diferentes participantes—, el trabajo de María Fernanda Moscoso no pierde, sin embargo, de vista en ningún momento el problemático proceso de construcción teórica de la antropología de las migraciones, de la memoria y, sobre todo, de la infancia, subdisciplina —esta última— marcada por las sombras permanentes del prejuicio tanto de «los defensores de los sin voz» (en este caso, la de los niños), que justifican cualquier estudio por el solo propósito de recuperar dichas voces, como de quienes estiman que no merece detenerse en analizar unas realidades, las de la infancia, que se consideran secundarias con respecto a las que trazan, desde esa perspectiva, los ejes principales de la vida social. La autora enfrenta este problema crucial con una valentía y decisión que son tan necesarias como la detallada exploración etnográfica de los contextos en los que la agencia de los niños se vuelve parte de la cotidianeidad, se entrelaza con las prácticas de otros agentes sociales (sus padres y otros parientes, sus profesores, sus pares, etc. «de aquí» y «de allá»), revelando con ello que la investigación de la infancia o, más específicamente, de la infancia migrante no debería ser más excepcional ni más extraña que la exploración de cualquier otra forma estructural, para utilizar una expresión de Qvortrup, pero tampoco debería

ser un mero ejercicio de «dar voz» a quienes no la tienen. De hecho, la infancia nunca cae demasiado lejos de ninguna dimensión importante de la vida social, porque sencillamente es parte indisociable de ella.

Es destacable que el desarrollo teórico que se elabora no constituye un *a priori,* sino que se ha producido en continua concatenación con el material etnográfico, lo que ha propiciado matizaciones relevantes en el conocimiento heredado sobre la materia, a la vez que dilucida y da cuenta cabal de los aspectos nucleares del objeto de estudio. Así, el marco teórico no resulta asfixiante o demasiado academicista y está, sobre todo, al servicio del proyecto, no al revés. Por otro lado, hay que subrayar la fusión que la autora propicia a lo largo de todo el trabajo entre teoría y etnografía, y especialmente el desarrollo de un trabajo de campo (prolongado en el tiempo, intensivo, minucioso...) teóricamente guiado por interrogantes derivados tanto de las corrientes clásicas como de los estudios más recientes de la antropología social y cultural, de manera que muestra haber alcanzado una gran madurez intelectual e investigadora, y consigue crear una etnografía rigurosa y compleja, debido en buena medida al uso magistral de la técnica de la entrevista cualitativa y a una sensibilidad bien afinada para captar los detalles relevantes de los discursos de los/las entrevistados/as.

Si se tiene en cuenta que, como se ha dicho, la finalidad de su estudio es reconstruir un proceso (el de las trayectorias de un grupo de niños y niñas que viajan desde Ecuador a Alemania y a España) tal como lo recuerdan los protagonistas, la metodología a la que recurre (auto-biografía) no sólo es la adecuada tanto para recopilar datos sobre trayectorias de vida como para reflexionar sobre las subjetividades a través de las cuales se construyen los recuerdos, sino que sorprende por su rigor y por su preocupación por plasmar cabalmente las perspectivas de los protagonistas de su estudio. En este libro, además, la autora también aborda algunas temáticas que merecen una especial atención: el intercambio de dones y el significado de la ruptura de la reciprocidad, las estrategias de vinculación familiar al producirse cambios de los modelos familiares (monoparentalidad, reconstitución familiar...), las múltiples socializaciones que experimentan los agentes sociales, el papel del género en los procesos migratorios, el de las expectativas en la conformación de la realidad, las condiciones en que éstas se generan, y sobre todo las políticas educativas y el tratamiento que reciben los niños migrantes y sus familias en los sistemas educativos en que se insertan. No hay que olvidar que María Fernanda Moscoso es una gran conocedora de las aportaciones más recientes e incisivas que, en el ámbito latinoamericano, español y alemán, se han orientado a desentrañar los usos de que han sido (y pueden ser) objeto los relatos de vida tanto en antropología social y

cultural como, en general, en las ciencias sociales. Ello le ha permitido un manejo exquisito y, a la vez, crítico de esta metodología de investigación, así como de una de las técnicas de producción de datos más habituales para desarrollarla: las entrevistas etnográficas.

Es de destacar, por otro lado, el esfuerzo realizado, durante el proceso de realización de las entrevistas, por evitar «las imposiciones» de contenidos, lenguaje, categorizaciones, etc., es decir, las «imposiciones epistemológicas», de forma que su labor como entrevistadora ha estado orientada a permitir que los informantes pudieran hablar en sus propios términos, utilizando sus propias categorizaciones...o, dicho de otro modo, con los mayores márgenes de libertad posibles. Estas maneras de entrevistar son imprescindibles cuando se quiere acceder a la subjetividad de los agentes sociales, cuando se quiere conocer cómo estructuran ellos mismos sus experiencias y realidades.

Decir, finalmente, que el apartado que en el libro dedica a la metodología tiene la virtud de no reducirse a un decálogo de prescripciones técnicas, sino que incorpora en todo momento la reflexión teórica. Con ello, y los resultados que se derivan del estudio, que se han plasmado sobre el papel con una escritura fluida, se ofrece al lector una obra que no deja a éste indiferente. Tuve la oportunidad de acompañar a María Fernanda Moscoso en el proceso de realización de su investigación etnográfica y de redacción del trabajo final, constituyendo una ocasión para que descubriera dimensiones de la memoria, las migraciones y la infancia que, al menos para mí, eran desconocidas y que avivaron mi interés por ellas y por seguir la trayectoria investigadora de esta antropóloga que, al igual que las familias con las que trabajó, vive a caballo entre Ecuador y Europa, entre «allí» y «aquí», de lo que ha sabido extraer lo mejor de cada lugar.

**María Isabel Jociles Rubio**

**San Vicente de Alcántara, España, agosto de 2013**

PRÓLOGO

# Infancia y migración: una cuenta pendiente

El texto de María Fernanda Moscoso nos conduce meticulosamente hacia la subjetividad de los protagonistas más nombrados y a la vez más olvidados de la experiencia migratoria: los niños y las niñas. ¿Quién no pensó en su futuro cuando esgrimía los motivos de su viaje ? ¿Quién no los imaginó viviendo vidas mejores? ¿Quién no sacrificó largos días de trabajo en su nombre? El papel que juegan los niños en sostener el proyecto migratorio de los adultos es vital: nos lo muestran fehacientemente las narrativas de las madres y padres que M. F. Moscoso recoge en su texto. Sin embargo, así como los niños están presentes en la constitución de la identidad de los adultos migrantes, su voz generalmente ha estado ausente; los políticos aluden a ellos constantemente cuando hablan de los efectos de la migración internacional, los especialistas en su desarrollo los problematizan, los académicos los estudiamos, los adultos migrantes los mencionan permanentemente en sus relatos. Sin embargo, muy pocas de las narrativas que sobre la migración internacional hemos construido en Ecuador han dejado hablar a los niños y niñas. Lo que ha primado han sido solo ecos de su presencia: la interpretación de sus deseos y carencias, las proyecciones que sobre sus vidas hacemos todos, la construcción de su vulnerabilidad en tanto victimas de la migración.

En ejercicio respetuoso, con la reflexividad de la antropóloga que se debate entre la interpretación y el dejar fluir las voces que encontró, María Fernanda Moscoso nos entrega una versión de éxodo migratorio de finales de la década de 1990 a partir de la reconstrucción de la experiencia de los niños y niñas migrantes. Allí encontramos la evocación del espacio que se dejó atrás, las decisiones de la partida, la llegada a nuevo puerto y también la reconstrucción de su nueva vida en España o Alemania, países de destino donde fue realizada la investigación. En este viaje, el texto nos devela fragmentos olvidados o nunca recordados por otros protagonistas y también subjetividades cambiantes que se construyen desde las ausencias y presencias que los itinerarios de la migración imponen.

De la mano de los marcos sociales de la memoria de Maurice Halbwachs, el texto se adentra en un terreno peligroso y complejo -el de la subjetividad -y sale airoso. No se trata simplemente de dar voz a los ausentes

sino de mostrar sus disímiles, sus contradicciones, sus ambigüedades, sus contornos. Al hurgar en la subjetividad de los y las niñas a través de sus narrativas y las de sus progenitores, Moscoso construye un texto que denomina «de voces cruzadas» para comprender cómo se recuerdan estos itinerarios de la migración. En este ensamblaje importa más qué se selecciona para recordar y qué se deja de lado, y las diferencias que se perciben en voces de niños y adultos, de hombres y mujeres, que lo que nos informan sobre la migración. Se trata de pensar la migración a través de la memoria de estos sujetos y al hacerlo abrir otras vetas, aquellas de los afectos, de las emociones, de los olvidos en el marco de constructos sociales determinados.

En el testimonio de los niños y de las niñas aparece la recreación del mundo que dejaron, el hogar en origen como lugar de la memoria desde donde se concibe la experiencia presente. Allí están los apegos pero también los conflictos, se reconstruyen los momentos difíciles con nostalgia pero también con cierto sentido de fuga. Aparecen las decisiones sobre la partida, los cuidados, los arreglos y desarreglos familiares, pero también están los juegos, la remembranza de ciertos espacios ahora ausentes, la interacción con el barrio o la comunidad. Todos son rasgos y señales de un mundo que ya no está y que los y las niñas escogen evocar desde su vida presente. ¿Qué nos dicen estas evocaciones sobre sus experiencias migratorias, familiares, subjetivas? Tal como lo menciona Moscoso, las experiencias del pasado se convierten en recuerdos y los recuerdos en modos de habitar el presente e interpretarlo: la memoria de los espacios que quedaron atrás permanece y se transforma continuamente. En este ejercicio de la memoria en clave transnacional Moscoso nos entrega un texto que habla de la cotidianidad en Ecuador y al hacerlo nos habla simultáneamente de la vida de estos niños y niñas en España o Alemania.

Antropólogos e historiadores nos han enseñado que la niñez es un constructo social y que es importante considerar los contextos históricos y culturales en los cuales las sociedades representan y producen las infancias, en plural. Esto nos ha ayudado tremendamente a distanciarnos de explicaciones *psicologistas* sobre la suerte de los niños migrantes y acercarnos a la infancia como vinculo, como relación social. Al desnaturalizar tanto a la infancia como a la familia hemos podido interpelar concepciones muy estáticas de las mismas y con ello develar las relaciones de poder presentes puesto que la infancia existe en tanto interacción con el mundo de los *no niños/as*. Por ello, para rescatar su agencialidad, además de los contextos y de los marcos sociales de la memoria es necesario interesarse por sus representaciones, sentimientos y puntos de vista. Esta es la segunda premisa funda-

mental del texto, con ello se adhiere a un conjunto de trabajos que han reivindicado la agencia social de los niños y niñas en los procesos migratorios.

En efecto, de acuerdo a White *et al.* (2011) si bien los estudios migratorios han examinado el tema de la infancia, sus abordajes han sido selectivos, sobrerrepresentando ciertas condiciones y volviendo invisibles otras. De acuerdo a estos autores, nuestros propios constructos de la infancia como camino o transición hacia la adultez , y no etapa en sí misma, o como estado de inocencia y vulnerabilidad, han influido en el tipo de estudio y la forma cómo son concebidos los y las niñas en estos: se han privilegiado las investigaciones sobre niños migrantes no acompañados, niños victimas de tráfico y/o trata, niños refugiados, niños separados de sus padres y madres, es decir experiencias de vulnerabilidad más acentuadas. Al privilegiar una mirada sobre procesos de vulneración se ha limitado nuestra comprensión de los niños como sujetos activos. Así mismo, esta preocupación por identificar sus necesidades vulneradas ha volcado más la atención hacia su integración/exclusión en las sociedades de destino antes que a sus experiencias de transnacionalidad. Por último, ha significado poner énfasis en su condición de adultos en formación antes que en su ser social como niños.

Al privilegiar la agencia social de los y las niñas que migran con sus familias y su vivencia transnacional, el libro de M.F. Moscoso muestra la multiplicidad de interrelaciones que tejen estos niños con el mundo de los adultos, de sus padres, madres y otros, y también con sus pares más allá de sus proyecciones como adultos del futuro. Con ello, supera esta mirada de victimización, de externalidad y de «deber ser» y nos ofrece una perspectiva más ambigua y compleja de la experiencia infantil.

Pero además, esta entrada al análisis de la migración desde el vínculo y la relación social se inscribe en la línea de muchos de nuestros trabajos que, desde una perspectiva feminista, hemos visto la experiencia migratoria como un espejo para analizar la interdependencia de los seres humanos a la hora de examinar los procesos de reproducción social y la importancia de las relaciones de género y generacionales en la comprensión de las relaciones de poder que coexisten con el afecto al interior de las familias, relaciones de poder muchas veces internalizadas por los propios niños. Consecuentemente, el análisis de la agencialidad de los y las niñas nos conduce a problematizar a la familia y sus lazos y al mismo tiempo a rescatar su centralidad en la configuración de los afectos y desafectos.

Finalmente, al preguntarse sobre qué significa ser niño o niña hoy en un contexto migratorio, el texto problematiza un aspecto fundamental de la experiencia migratoria: los sentidos y sentimientos de pertenencia. La for-

ma como construyen los niños y niñas su «sentido de lugar» en la casa y la escuela, nos ayuda a entender que esta experiencia implica irremediablemente una transformación de dichos sentidos, entendidos no tanto desde los símbolos sino más bien desde las practicas, desde la reelaboración de sus vínculos y desde los procesos cotidianos que marcan su forma de estar en el mundo. Así, éstas *voces cruzadas* nos brindan nuevas luces sobre los procesos identitarios en juego en la migración.

*Biografía para uso de los pájaros* acompaña varias de las interpretaciones que han surgido sobre la migración internacional en la necesidad de interrogar los significados sociales y culturales de la experiencia de miles de hombres y mujeres ecuatorianos que decidieron partir del país a finales del siglo anterior pero lo hace desde un ángulo único y potente. En ese sentido, el texto llena una doble ausencia: viene a saldar una cuenta pendiente con nuestras interpretaciones sobre el fenómeno migratorio y abre las puertas para la construcción de una antropología de la infancia en el país.

**Gioconda Herrera**

**Quito, Ecuador, agosto de 2013**

# Agradecimiento

El tiempo que pude dedicar a la elaboración de la investigación que dio lugar a este libro pudo tener lugar gracias al apoyo del KAAD en Alemania y en especial, de Thomas Krüggeler. Gracias al IAEN y su disponibilidad y apertura, esta investigación ha podido ser publicada.

Sin la generosidad, colaboración y ayuda prestada por las familias durante el trabajo de campo en Bonn, Berlín y Madrid habría sido imposible la realización de este estudio. Sus voces y experiencias no tienen sólo un valor analítico; contienen una serie de enseñanzas vitales que difícilmente puedo compensar.

María Isabel Jociles en la Universidad Complutense de Madrid ha sido una guía a lo largo de estos años. A ella mi reconocimiento y gratitud por el acompañamiento en la elaboración de la investigación que dio lugar a este libro. Su afecto, tenacidad, rigurosidad, confianza y trabajo incansable merecen una mención especial. Su ejemplo, amistad y enseñanzas son inestimables.

El apoyo de la Dra. Ingrid Kummels de la Freie Universität y su fe en mi trabajo son una fuente de inspiración y representan un aliciente para mirar hacia adelante, y para soñar. *Danke!*.

Mi participación en el Grupo Etnografía y Educación del IMA, el Foro Madrileño de Etnografía y Educación y el Grupo de Investigación Infancia Contemporánea de la UAM me ha permitido compartir reflexiones, ideas y dudas de modo colectivo. En especial, me gustaría agradecer a David Poveda, Marta Morgade, María Isabel Jociles, Carlos Peláez, Laura Alamillo, Pilar Cucalón, Rosa Alvarado, Javier González y Héctor Cárcamo. También quisiera agradecer la ayuda prestada por Ana María Rivas y Adela Franzé.

Muy importantes también han sido el tiempo, las reflexiones y lecturas compartidas junto a Álvaro Pazos y el apoyo personal que siempre me han brindado Gioconda Herrera, Mónica Quijada y Jesús Bustamante.

Quiero agradecer el acompañamiento de los queridos amigos y amigas —ciudadanos del mundo— durante estos años, de modo especial a Cristina Mancero, Maggie Schmitt, Laura Cortés, Nicolás Mazzini, Silvia López Gil, Caroline Betemps, Cristina Vega, Hannan Doulah, Paloma Sánchez, Isabel Sopranis, Gracia Roma, Ivonne Noboa, Rossana Proaño, Cristina Burneo,

Josep (Pep) Navarro, Paula Calderón, Andrea Kropman, Cristina Carrillo, Claudia Martínez, Beatriz Pérez y Álvaro Baena. A Ana Pajares, Kristina Saul y Paola Moscoso he de agradecerles, de modo particular su ayuda, afecto y compañía en el tramo final de la escritura.

He de reconocer de modo especial a Anita Burchardt, Rebecca Agnes y Ede (+), mi familia en Berlín. Su generosidad, las comidas, las charlas, el acogimiento y las cervezas compartidas me han alegrado la vida durante estos años: *good friend, good food, good Bier!* En Madrid y Quito, Raquel Coello y Oscar Maeso, mis queridos compadres, han compartido conmigo su profunda, cálida y comprometida amistad, la cual también ha permitido que desarrolle este trabajo.

Durante la realización de la investigación que dio lugar a este libro dejaron este mundo tres personas muy queridas: mi abuelo Raúl Moscoso C. y mi abuela Eugenia Álvarez P. en Quito, y Anne Marie Billerth en Schifferstadt. Para ellos mi gratitud por haber hecho de este mundo un lugar mejor para vivir.

Como siempre, merecen una mención particular mis queridos hermanos de sangre y de espíritu Raúl E. (el negro) y Paola; mis viejos maravillosos: María Elena, quien siendo niña migró junto a su familia desde Latacunga a Quito y Julio Raúl, quien también migró junto a su familia a Panamá. Si a alguien le debo este esfuerzo es a ustedes, que siempre reman junto a mí. A nuestra pequeña tribu se han sumado Manuela, Joaquín y el cachorro Samín Moscoso Romoleroux a quien le deseo una buena vida llena de aventuras y viajes.

El acompañamiento cariñoso, la paciencia y la lucha que Mercedes Coello libró junto a mí hacen que este trabajo sea de las dos.

¡Va por ustedes!

**Ma. Fernanada Moscoso**

# Introducción

> Aquello que buscaba era siempre algo que estaba delante de él, y aunque se tratase del pasado era un pasado que avanzaba a medida que él avanzaba en su viaje, porque el pasado del viajero cambia según el itinerario cumplido, no digamos ya el pasado próximo al que cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto. Al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza de lo que no eres o no posees más, te espera al paso en los lugares extraños y no poseídos.
>
> **Ítalo Calvino**, *Las ciudades invisibles*

Génova, Italia. Anna Rossi, la madre de Marco, vive en Génova junto a su esposo y a sus hijos. Sin embargo, la enfermedad de su marido, Pietro, y las deudas la obligan a migrar a la Argentina en busca de empleo. Allí encuentra sitio en una casa como interna. Transcurrido un tiempo, la familia en Italia deja de tener noticias de Anna Rossi, pues sus cartas dejan de llegar. Su última misiva informaba que la mujer se encontraba delicada de salud. Entonces Marco decide ir a la Argentina en su búsqueda. Su padre al principio no lo permite, pero finalmente accede y Marco parte. Después de veintisietedías, llega a América. Sin embargo, al ir al encuentro de su madre, descubre que la mujer ya no está en Buenos Aires, sino en Córdoba. El pequeño inicia un periplo en el que, siempre gracias a la ayuda de otros migrantes como él, es capaz de salir airoso de sus desventuras y logra, finalmente, encontrar a Anna Rossi.

«¡Eres tú, heroico niño, quien ha salvado a tu madre!», señala el médico que atiende a la mujer enferma, frase con la que De Amicis cierra la conocida historia del muchacho que busca incansable y persistentemente a su madre. «Marco, de los Apeninos a los Andes» es incluida en la novela italiana *Corazón* (1886), de Edmundo de Amicis. Luego se han hecho varias versiones de la misma en el cine y una famosa serie de animación. En un tono melodramático y trágico, en «Marco, de los Apeninos a los Andes» se cuenta parte de la vida del joven desde que su madre migra, su desaparición, la partida de Marco, su viaje, la llegada y el reencuentro con su madre.

A través de la historia de Marco, De Amicis no solo ofrece una visión de la migración italiana que tuvo lugar durante el siglo XIX desde Europa hacia América, sino que además lo hace a través de la perspectiva de un niño de treceaños, quien es el protagonista principal del viaje. Por medio de una historia individual, la obra de De Amicis tiene el poder de reconstruir, utilizando la ficción, la memoria de miles de personas cuyas historias transcurren entre el olvido y la amnesia.

Al igual que Marco, los protagonistas del trabajo que se presenta aquí son niños y niñas cuyos periplos son analizados desde una perspectiva antropológica. En concreto, se trata de niños que se han trasladado de Ecuador hacia España y Alemania con el objeto de seguir a «mamás» y «papás» que, por distintos motivos, han decidido migrar. El interés de este trabajo radica en atender esos itinerarios y, en concreto, en comprender cómo se los recuerda. En efecto, a partir de 1999 han dejado el lugar en el que nacieron y vivieron sus primeros años (Ecuador) cientos de niños y niñas que han acompañado o se han reincorporando más tarde al proceso migratorio de sus familias.[1] ¿Cómo se describe este proceso?, ¿qué papel juega la memoria en su reconstrucción?, ¿cómo opera en los discursos?, ¿qué tipo de fenómenos socioculturales se ha podido inferir a partir del análisis?, ¿cuáles son las representaciones a través de las cuales se interpretan los diferentes momentos de los trayectos migratorios de niños y niñas?... son las inquietudes principales que han dado lugar al trabajo de investigación y que me han llevado a interesarme por la construcción de los discursos sobre las experiencias migratorias de los niños ecuatorianos que viven en España y Alemania. Se trata de un estudio que se centra en la reconstrucción verbal del pasado, es decir, en el juego entre los discursos (auto)biográficos elaborados por distintos sujetos: los niños, sus madres y sus padres. Ello se lleva a cabo a través de la elaboración de (auto)biografías múltiples y cruzadas en las que estos discursos se conectan de tal modo que se reconstruye el mismo tema (las experiencias migratorias de los niños) según los criterios de los diferentes participantes.

El objetivo principal del estudio es explorar los procesos a través de los cuales un grupo de niños y niñas y sus progenitores reconstruyen las expe-

1 En el ciclo 1996-2001, el 9% (34.012) de emigrantes ecuatorianos son personas menores de 18 años. Esta cifra se incrementa, sobre todo en 2002 y 2003, debido al proceso de reunificación familiar llevado a cabo en Europa y a propósito de la necesidad de adelantar el proceso antes de la entrada en vigencia de la visa. De acuerdo con los datos de la Policía de Migración de Ecuador, solamente en 2002, salieron y no regresaron al país 37.585 menores de 14 años. En 2005, la salida de niños y niñas de 0 a 10 años es de 30.870 (4,7%); y de 10 a 19 años, de 68.126 (10,3%). En suma, se hablaría de un total de 98.996 menores que salieron de Ecuador en 2005 (15%) (FLACSO, 2006).

riencias migratorias de los primeros en contextos determinados (Alemania y España). Esto quiere decir, en otras palabras, que se busca comprender el punto de vista subjetivo de los agentes, su interpretación de experiencias, hechos, acciones o sucesos que han tenido lugar durante las trayectorias migratorias de los niños (el *allí*, la vida familiar en Ecuador, la partida de los progenitores, el viaje de los niños y la escuela...). De este modo, los discursos de los niños se conectan con los de sus padres y madres en torno a temas centrales que se dividen, a su vez, en subtemas.

El análisis aborda cuatro dimensiones: 1) El trayecto migratorio de los niños. 2) Los discursos elaborados por los padres, las madres y los niños sobre las diferentes etapas del trayecto. 3) Las experiencias vividas a lo largo de los trayectos, tanto por los niños como por sus padres y madres. 4) La memoria: cómo trabaja y qué lugar tiene en los discursos.

Una de las ideas principales que se sostiene es que los discursos sobre los diferentes momentos del trayecto migratorio de los niños están atravesados por varios elementos que se cruzan entre sí, y en los que el espacio y el tiempo están vinculados. Se hablaría, por consiguiente, de la memoria como un proceso subjetivo que es transnacional pues pone en juego elementos del pasado y del presente, del *aquí* y del *allí*, de tal modo que los recuerdos no pueden ser separados entre un lugar y otro, entre un tiempo y otro, por cuanto los niños pertenecen a múltiples grupos sociales (familia, escuela, pares), en los que esos tiempos y espacios están íntimamente relacionados cuando se trata de un contexto migratorio.

En el primer capítulo del trabajo («El espíritu del lugar») se indaga acerca de las ideas y representaciones de los niños sobre el hogar, entendido como aquello que se dejó atrás y que a la distancia (espacial y temporal) cobra diferentes significados, esto es, como un lugar de la memoria. De esta manera, se exploran los discursos de los niños alrededor de «lo que dejaron al otro lado» por medio de un análisis de la reconstrucción llevada a cabo de los espacios que conforman el *allí* (viviendas, jardines, barrios, ciudades, etc.). El eje de análisis es la noción de marco social de lamemoria (Halbwachs, 2004), la cual permite hablar de los procesos de remembranza propios de los niños. Se entiende que su memoria no se genera a partir de sí misma, sino que requiere de lugares que deben ser reconstruidos con el objetivo de ser alcanzados, y que evocan la vida de los niños en otro momento (*antes*) y en otro espacio (*allí*). *Allí y entonces* cobra cuerpo en un proyecto que afecta de un modo u otro a los distintos miembros de la familia y que, a lo largo de las (auto)biografías individuales y grupales, adopta distintas formas (partidas, despedidas, encuentros, rupturas, etc.).

A continuación («Las memorias familiares») se realiza un recorrido por las experiencias familiares de los niños previas al viaje de sus progenitores. La memoria de una familia que ha migrado es la memoria de los vínculos entre los distintos miembros que la constituyen, *aquí* y *allí*, pues si el hecho migratorio fragmenta a la familia en el tiempo y en el espacio dado que conlleva una separación física de sus miembros, ello no implica necesariamente la ruptura de los vínculos familiares. Y si hay vínculos familiares, hay memoria. Así, se analizan las representaciones que tanto los niños como sus padres y sus madres elaboran sobre la vida familiar de los primeros antes del inicio del proceso migratorio. Los temas que abordan giran alrededor de las fechas y acontecimientos especiales (estampas familiares), las separaciones y divorcios, la violencia familiar (conflictos, peleas, maltrato) y las abuelas. En este capítulo, se entiende que los niños, al integrarse en un proceso de socialización, no solo internalizan conocimientos y significados, sino que los objetivan y los externalizan. Lo niños no son sujetos que internalizan el mundo pasivamente, sino que participan en él e, incluso, lo transforman. Se destaca de manera particular el grupo familiar al que los niños pertenecen entendido como un grupo de mediación (Sartre, 2004), pues permite que los niños interactúen como individuos con lo social/universal.

El tercer capítulo («La partida») representa el punto de inicio del trayecto migratorio de los niños, y en él se aborda el viaje de mamá y/o papá hacia España o Alemania. El momento de partir es un acontecimiento que afecta, de un modo u otro, al conjunto de la familia y, en consecuencia, es objeto de distintas lecturas e interpretaciones. Se analizan los discursos a través de los cuales los niños y sus progenitores reconstruyen la partida de los segundos. De esta forma, se profundiza en distintos temas alrededor de los cuales se elaboran los discursos: el antes del viaje, la despedida, el duelo, «losarreglos familiares» y las ausencias y presencias. La idea de socialización es central en este capítulo pues permite observar: 1) La repartición de los roles de cuidado de los niños entre los distintos miembros de la familia. 2) El papel de las personas (familiares, pares, vecinos) con quienes los niños interactúan en su vida cotidiana (cultural, social y afectiva) en Ecuador. 3) Las caracaterísticas de las familias de las que los niños formaban parte en Ecuador (organización, modelos, etc.).

El cuarto capítulo («El viaje») es entendido en términos del proceso que, para los niños, supone dejar su universo social inmediato para arribar a otro. Se reconstruyen las representaciones sobre este proceso desde la perspectiva tanto de los niños como de los padres y madres. Con el objeto de llevar a cabo el análisis, los relatos se organizan alrededor de varios ejes: las motivaciones del viaje, los sentimientos sobre el viaje, los trámites, las

despedidas, la distancia, los (des)encuentros, el asombro, la familiarización y los retornos y regresos a Ecuador. Una de las preguntas principales que guían este capítulo es la siguiente: si en Ecuador los niños formaban parte de varios grupos que constituyen sus marcos sociales de la memoria, ¿qué sucede con esos marcos luego de la migración de los chicos? El desarrollo de la idea del pasado incorporado, es decir, la memoria en cuanto disposición, permite analizar el ingreso de los niños en los subuniversos sociales que su proceso migratorio implica, pues posibilita entender que las experiencias del pasado se convierten en recuerdos y los recuerdos en modos de habitar el presente e interpretarlo: la memoria de los espacios que quedaron atrás permanece y se transforma continuamente. Por otra parte, en este capítulo se cuestiona la visión de que los niños son únicamente objeto de cuidados y protección. Se pone en duda el imaginario según el cual son seres dependientes y, en consecuencia, objeto (no sujetos) de las atenciones y los cuidados, puesto que no permite apreciar otras dimensiones de su vida social.

El capítulo sobre la escuela («La escuela») indaga en las concepciones elaboradas por los padres y madres y sus hijos a propósito de la participación de los segundos en el sistema escolar en España y Alemania. Este capítulo tiene dos objetivos principales: 1) Analizar los discursos de padres y madres inmigrantes sobre el «contrato pedagógico», lo cual se lleva a cabo a través de una presentación de las representaciones de los progenitores sobre la educación de sus hijos e hijas en un contexto migratorio y de un análisis de sus discursos sobre algunos factores decisivos en lastrayectorias escolares de los infantes, como el apoyo escolar, la participación de «papás» y «mamás» en la institución, los criterios para la elección de la escuela y las expectativas familiares. 2) Explorar los mecanismos a través de los cuales los niños reconstruyen su participación en el espacio escolar. Esto supone, en primer lugar, escrutar las representaciones sobre su educación en un contexto migratorio y en segundo lugar, desarrollar un análisis de los elementos que destacan al reconstruir sus experiencias escolares en España y Alemania. La posición teórica adoptada en el capítulo sobre la escuela se inscribe en el modelo de la cultura legítima, perspectiva desarrollada por Bernard Lahire (2000) y, en España, por Adela Franzé (2002), según la cual la escuela exige a los grupos minoritarios o de clases bajas competencias que no tienen y/o entran en contradicción con las de la institución, al establecer una relación docta, reflexiva o teórica con el saber que no es la que se establece en los medios populares a los que pertenecen esos grupos. En el último capítulo se presentan las conclusiones principales del trabajo.

## Infancia, agencia y memoria (auto) biográfica

En la antropología, los niños han aparecido y desaparecido de acuerdo a las fluctuaciones de los ciclos teóricos. Las primeras aproximaciones a la infancia se llevaron a cabo en el siglo XIX a través de las observaciones de comportamientos infantiles que contribuyeron a la construcción de la idea del pensamiento primitivo. Autores como Spencer o Taylor (Caputo, 1995), por ejemplo, consideraban que las peculiaridades de los niños revelan las características del pensamiento primitivo: irracionalidad e incapacidad para el razonamiento abstracto (Hardman, 2001: 505). En realidad, con excepción de unos pocos estudios, como el de John Blacking —*Venda Children's Songs (1967)*—, los mundos de los niños no fueron el foco de las etnografías. La mayoría del tiempo fueron abordados como parte de la díada madre- hijo (Caputo, 1995: 9), como sujetos de crianza, como participantes de ceremonias de iniciación, como miembros de las estructuras de parentesco, como parte de procesos escolares en los que se adquiere la lengua o como protagonistas de juegos (Herdt, 1987; Shostak, 1990). En consecuencia, las teorías antropológicas del XIX básicamente los relegaban a una posición secundaria con relación a las culturas de los adultos.

Luego el interés por los niños fue trazado en la antropología principalmente por los integrantes de la escuela Cultura y Personalidad. Margaret Mead, discípula de Ruth Benedict y Franz Boas, escribió *Growing up in New Guinea* (1930), que representa una continuidad de su trabajo más pionero *Coming of age in Samoa* (1928). Sus reflexiones —basadas en etnografías desarrolladas en sociedades no occidentales[2]— demuestran, en primer lugar, la preponderancia del condicionamiento cultural sobre lo biológico. En segundo lugar, que la infancia/adolescencia no es una etapa que se vive de igual modo en distintas sociedades. En tercer lugar, que niños y niñas forman parte de procesos de socialización y, por tanto, Mead resalta la importancia del aprendizaje sociocultural en los primeros años de vida de los seres humanos. Además, sostiene que la idea de compartir una serie de significados socioculturales no varía únicamenteentre las sociedades o los grupos, sino que existen otras variables: el género, la clase social y, por supuesto, la diferencia de edad (Knörr, 2005).

Estas ideas han sido cruciales en el análisis etnográfico de la infancia; sin embargo, no ha sido sino hasta los años sesentadel siglo pasado cuando

2 De hecho, el subtítulo *Coming of age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization* (1928) señala un ejercicio comparativo entre las adolescentes samoanas y las de Estados Unidos.

surge una perspectiva más diacrónica (Knörr y Nunes, 2005). En 1962 Ariés publica un brillante trabajo a través del cual muestra que la infancia no siempre ha existido tal cual la conocemos, sino que se trata de una construcción histórica. Su propuesta más conocida es la que se recoge en *El niño y la vida familiar bajo el antiguo régimen* (1987), cuyas tesis principales son dos:

1. La antigua sociedad no podía representar bien al niño, y menos aún al adolescente. El ser humano pasaba de bebé a hombre, sin etapas de juventud. La socialización no estaba ni garantizada ni controlada por la familia, sino que el aprendizaje se producía por la convivencia de los niños con los adultos. La misión de la familia no era tanto afectiva, como la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana, la protección del honor y la vida.

2. A finales del siglo XVII se produce una modificación de las costumbres, surge un nuevo espacio para el niño y la familia en las sociedades industriales. La escuela sustituye al aprendizaje en contextos no formales como medio de educación. Esto es un aspecto más de la gran moralización abordada por los reformadores católicos o protestantes, jueces o Estados. La familia se convierte en lugar de afecto, manifestado en la importancia que se da a la educación; los niños importan, se lamenta perderlos y se considera conveniente limitar su número para atenderlos mejor.

Ariés sostiene que es importante considerar los contextos históricos, sociales y culturales en los cuales la infancia es situada, y también que el descubrimiento de la infancia y la adolescencia es de origen reciente y se consolida entre las clases medias en la segunda mitad del siglo XIX, difundiéndose los valores que comporta entre las clases trabajadores durante el siglo XX con la ayuda particular del Estado de bienestar. Si bien este autor no fue el primero en llevar a cabo una crítica a las nociones universales de la infancia, sostiene Stephens (1995), su trabajo se convirtió en un texto fundacional para las investigaciones construccionistas. Esto es especialmente importante cuando se está tratando con niños y niñas que viven en sociedades distintas a aquellas en las que ha surgido el conocimiento sobre la infancia, así como cuando se efectúan investigaciones sobre la infancia desde una perspectiva comparativa (Knörr y Nunes, 2005).

Caputo (1995) y Knörr y Nunes (2005) también llaman la atención sobre los aportes de la antropóloga Charlotte Hardman (2001) al estudio de los niños. En los años setenta, esta autora trata de identificar los obstáculos que han impedido el desarrollo de contribuciones antropológicas a este estudio. Por un lado, reconoce los aportes de Margaret Mead pero, por otro, sostiene que eesta elaboró sus hipótesis a partir de simplificaciones excesi-

vas de los conceptos de Piaget, así como a partir del análisis de 3.200 dibujos elaborados por niños y niñas que nunca en su vida habían utilizado lápices de colores o papel. De todas maneras, Mead considera a niños y niñas informantes y se interesa por su pensamiento. Los niños y las niñas, en realidad, tienen un mundo autónomo e independiente del adulto, de tal modo que, para Hardman, su pensamiento y su comportamiento no son completamente incomprensibles si no se intenta interpretarlos en términos adultocéntricos. La idea de que la vida social de niños y niñas es inaprehensible por el mundo adulto, —sostiene la autora—, ha sido uno de los obstáculos principales para ser considerados sujetos sociales, es decir, sujetos de interés científico. Así, uno de sus planteamientos más importantes es que las niñas y los niños habitan un mundo con distintos significados sociales a los delos adultos, de manera que el mundo infantil no es necesariamente preracional o preadulto, sino diferente; por tanto,su propuesta de trabajo consiste en reconocer el presente de los niños con el objeto reconocerles su derecho a ser abordados como personas completas y no únicamente como recipientes de las enseñanzas adultas.

A principios de los ochenta, las propuestas surgidas desde la antropología, la sociología, la historia y la psicología se caracterizan por ser más bien difusas y ambiguas. No solo estaban desconectadas entre sí, sino que no lograban construir el consenso necesario para desarrollar las teorías y metodologías apropiadas para investigar a los niños. Sin embargo, la emergencia de la concepción como categoría social es decir, los *chilhood studies*, tiene lugar en 1990 con el trabajo de Prout y James (1990). Estos autores son los pioneros de un nuevo paradigma (Caputo, 1995; Knörr y Nunes, 2005; Rodríguez, 2007) que se caracteriza por alejarse de los clásicos modelos de socialización y desarrollo, y cuyas ideas principales son:

1. La infancia es una construcción social.
2. La infancia es una variable en el análisis social que no ha de ser separada de otras: género, etnicidad y clase.
3. Los niños son agentes activos en la construcción de su vida social, la de quienes os rodean y de las sociedades en las que viven (Prout y James, 1997).

Dentro de los *childhood studies* se podría hablar de dos enfoques, pues aunque esto suponga simplificar las distintas vertientes existentes, permite establecer una suerte de ordenamiento de las distintas posiciones teóricas existentes, lo cual es útil con con fines expositivos: el enfoque estructural y el construccionista. El primero surge del programa CSAAP (*Childhood as a*

*Social Phenomenon*)[3] desarrollado entre 1987 y 1992 y coordinado por Jens Qvortup, cuyo informe escrito reúne dieciséis subinformes nacionales, la introducción a los mismos y un compendio estadístico y bibliográfico relevante sobre la infancia. En el documento introductorio —redactado por Qvortrup (1990)— se propone un nuevo paradigma para el estudio de la infancia, que arranca de su concepción de la misma como una entidad históricamente cambiante, una construcción social y una forma estructural. La infancia es un producto social y, más concretamente, es un producto de la institucionalización y externalización de la sociedad y de los cambios sociales que esta registra.

Para los estructuralistas, la capacidad de los niños como agentes, explica Rodríguez (2007: 65), queda ensombrecida por el hecho de que su interacción con el mundo adulto no se produce sino sobre la base de un cierto modelo de dominación generacional. Su tesis principal es que la infancia se desarrolla como forma estructural incluso independientemente de los propios niños. Tales ideas implican que es una estructura permanente en cualquier sociedad, aún cuando sus miembros se están renovando constantemente. Más tarde, con la publicación de *Childhoodmatters* (1994), Qvortup y sus colegas amplían los temas de su interés al tiempo y espacio de los niños, a la familia y a las políticas.

El enfoque construccionista, en cambio, está representado fundamentalmente por William Corsaro y Cris Jenks. El construccionismo, sostiene Pilotti (2001), enfatiza el carácter dinámico de la actividad social de los niños, en donde no están ausentes las disputas por el poder, los enfrentamientos ideológicos y las interacciones que definen la naturaleza y jerarquía de las relaciones interpersonales, convirtiendo al niño en un actor cuya competencia y creatividad son determinantes en el proceso de construcción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto. De este modo, Jenks (1982: 12) defiende que abordar la infancia como una construcción social implica negar el pretendido carácter estrictamente «natural» de la misma, en la medida en que la transformación social que sucede en la transición de niño a adulto no deriva directamente de la maduración biológica, sino que lleva asociada una marca social. Para los construccionistas, los significados de lo que son los niños dependen de las predisposiciones de una conciencia constituida en relación con un contexto social, político, histórico y moral (Gaitán, 2006: 72). De esta manera, ponen en tela de juicio las asunciones acerca de la existencia y los poderes causales de una estructura social que hace que las cosas sean como son, y se remontan al ori-

3 La niñez como fenómeno social.

gen del fenómeno para mostrar cómo este está construido. En ese origen no hay formas esenciales o constricciones, y la infancia no existe en una forma finita e identificable sino que, como sugieren trabajos como los de Ariés o Mead en los que se apoyan, hay una multiplicidad de infancias. De este modo, la visión constructivista pone énfasis en la pluralidad: existen distintas construcciones de la infancia.

En esta misma línea, Corsaro (1997)[4] utiliza el concepto de *interpretative reproduction* (reproducción interpretativa) cuyo fin es explicar que la socialización no representa un proceso de apropiación, reinvención y reproducción. A través de este concepto, en su opinión, se aprehenden los aspectos creativos e innovadores de la participación de los niños en la sociedad:

> El término reproducción retiene la idea de que los niños no interiorizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a la producción cultural y el cambio social. El término implica también que los niños son, por su mera participación en la sociedad, constreñidos por la estructura social existente, así como por el proceso de reproducción social. Esto es, los niños y sus infancias resultan influidos por la sociedad y cultura de la que son miembros (Corsaro, 1997: 18).

Para Corsaro, dentro del marco limitado que impone la estructura (Rodríguez 2007: 63), los aspectos creativos de la vida social de los niños y su implicación en la tarea de reproducción social se desarrollan por medio de su participación en las rutinas culturales, a lo largo de las cuales un amplio rango de conocimiento social es puesto en juego e interpretado, sirviendo a los agentes sociales para sortear la ambigüedad en la interacción social. En última instancia, la teoría de la reproducción interpretativa ofrece una imagen circular de la vida social de los niños y su papel en el proceso de reproducción social, frente al modelo lineal del desarrollo evolutivo. La reproducción interpretativa es concebida por Corsaro como una espiral en la cual los niños producen y participan en una serie de culturas infantiles insertadas unas en otras, componiendo una red semejante a una tela de araña, atravesada por distintos campos institucionales (familiares, educativos, ocupacionales, comunitarios, políticos, religiosos) en los que los niños producen cultura con sus iguales y con sus adultos.

Este trabajo se alimenta de los distintos aportes expuestos, especialmente de la idea de que los niños son actores sociales que no internalizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a su producción. Sostener que los niños son agentes sociales que actúan so-

4 También en Corsaro, Gaskins y Millar (1992).

bre el mundo significa interesarse por sus representaciones, sentimientos y puntos de vista. De esta manera, este estudio aborda las experiencias de un grupo de niños por medio de la exploración en un terreno, el de su memoria (auto)biográfica que —hasta donde conocemos— aún no ha sido desarrollado en los estudios sobre la infancia.

De hecho, así como los estudios sobre la agencia infantil han dejado a un lado el interés por los relatos (auto)bográficos, los estudios sobre estos últimos también han dejado a un lado el interés por la agencia infantil. En efecto, a finales del siglo XX y principios del XXI tiene inicio lo que Douglas (2010) llama el *boom* de (auto)biografías de niños, entre las cuales destacan tres: *The Liars'Club* (Karr, 1998), *Angela's Ashes* (McCourt, 1996), *The Color of Water. A Black Man's Tribute to His White Mother* (McBride, 1998).

Karr (1998) narra sus primeros años de vida junto a una madre casada seis veces, pintora y psicótica, así como junto a un padre violento y alcoholico; su violación a los ocho años, y la vida en una zona pobre y violenta. En general, Karr traza retratos de una familia disfuncional y destructiva que vive en el este de Texas. La (auto)biografía de McCourt (1996), en cambio, describe la infancia del autor en EEUU e Irlanda. McCourt vivía en NuevaYork junto a sus progenitores y cuatro hermanos menores. Cuando la más pequeña fallece, la familia viaja a Irlanda. Allí mueren dos de sus hermanos y nacen otros dos. La familia vive en condiciones desastrosas: sufre frío, hambre, falta de espacio. El padre, enfermo y alcoholico, gasta el poco dinero que tienen y se queda sin trabajo; McCourt, su madre y sus hermanos se ven obligados a vivir de la caridad.

En *Color of Water: A Black Man's Tribute to His White Mother*, McBride (1998) cuenta su vida junto a una madre que no era capaz de aceptar que era blanca. Así, desarrolla primero la biografía de su madre para después narrar su propia niñez junto a sus once hermanos en Brooklyn. Su (auto)biografía aborda sus experiencias como un niño hijo de una madre blanca y un padre negro, así como sus filtreos con las drogas y el alcohol.

Entre los estudios académicos que analizan este material, Douglas (2010) destaca *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Expierience of Childhood* (Coe, 1984), *Artful Histories: Modern Australian Autobiography* (Mc Cooey, 1996), *Stories of Herself When Young. Autobiographies of Childhood by Australian Women* (Hooton, 1990). En estos estudios, los investigadores se ocupan de analizar las representaciones sobre los niños que se desprenden de las (auto)biografías, encontrando que la infancia es asociada a una fase mítica —un lugar para recuperar la memoria edénica—, un momento doloroso que se asocia al crecimiento, a la muerte de algún familiar, a las desgracias,

a la pobreza, al trauma de perder la niñez para pasar a la vida adulta, etc. En esta línea, el libro que ha servido como un referente para las (auto)biografías de niños que se desarrollaron a partir de finales del siglo XXI ha sido *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodríguez* (Rodríguez, 1982). El autor describe sus experiencias como hijo de migrantes mexicanos en EEUU, su trayectoria en el sistema educativo, el papel del idioma en la construcción de la identidad y su proceso de asimilación a la cultura estadounidense. El texto de Rodríguez permite unacercamiento a la experiencia de los niños que han migrado junto a sus familias de unos países a otros, pues centra su interés en las vivencias de los propios niños. Sin embargo, tanto la (auto)biografía de Rodríguez como los estudios que se refieren a adultos que recuerdan sus experiencias migratorias al haber sido niños (Wolbert, 1995; Medina, 2001; Pazos, 2004; Devillard, Pazos, Castillo,; Mannitz, 2005; Davoliute, 2005), se caracterizan por no partir de sus voces ni de sus recuerdos y experiencias cuando aún son niños. Su objeto de estudio son las memorias de los adultos sobre su infancia.

De hecho, la literatura escrita sobre niños involucrados en procesos migratorios es abundante y casi inabordable. En general, las contribuciones académicas están enfocadas en varios temas: la adaptación e integración de los niños en las sociedades de destino (Franzé y Gregorio, 1994; Hagan, Mac Millan y Wheaton, 1996; Zehraoui, 1999; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001), niños refugiados (Staver, 2000; Boyden y Berry, 2004; Paoletti, 2010), segunda generación (Child, 1970; Simon, 1993; *Special Issue Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2007), identidad (Malewska-Peyre, 1982; Hall, 1995; Vinsonneau, 1996; Bolzman, Fibbi y Vian, 1999; Aparicio y Tornos, 2006), educación (Carrasco, 2002; Luchtenberg, 2004, Kristen, 2005; Heckmann, 2008); inserción laboral (Zehraoui, 1999; Worbs, 2003; Doomernik y Mak, 2003; Domingo y Bayona, 2007), relaciones entre padres e hijos (Comas y Pujadas, 1991; Pascual y Riera, 1991; Carrasco, 1997; Fresneda, 2002), transnacionalismo (Pribilsky, 2001; Parreñas, 2001; X, 2010). Knörr y Nunes (2005) desarrollan un análisis sobre el tratamiento que han recibido los niños en este tipo de investigaciones y concluyen que, a pesar de la propuesta generalmente aceptada de que, al estudiar la infancia, es necesario ocuparse del mundo social de los niños, sus pensamientos e ideas apenas han tenido un efecto en los estudios sobre migración e infancia. Poco se conoce sobre cómo comprenden los niños su participación en los procesos migratorios, sobre sus trayectorías migratorias, sobre sus representaciones acerca de los países de origen y de destino, etc. En definitiva, la noción de agencia infantil apenas ha sido abordada en los estudios migratorios y, como se ha dicho, tampoco en los que tratan específicamente sobre la memoria migratoria.

Considerar la agencia infantil en las investigaciones significa reconocer las experiencias de los niños. Desde esta perspectiva, el estudio que se presenta, cuyo centro de interés son los niños, supone un pequeño aporte al estudio de la infancia, las migraciones y la memoria, puesto que se ocupa de investigar las trayectorias migratorias de los niños, su perspectiva sobre los procesos en los que participan y su papel en los procesos migratorios.

## Infancia y migración: algunas aproximaciones

Al hablar sobre la participación de los niños en los fenómenos migratorios, se tendría que hacer referencia a la infancia desde dos puntos de vista interrelacionados entre sí. En primer lugar, en tanto constituye una construcción social, se hablaría de niños y niñas no de un modo general, sino en tanto que categorías sociales a las que los grupos, a lo largo del tiempo, les asignan unos significados u otros. No es lo mismo, hoy en día, ser una niña desplazada en un campo de refugiados que ser hija de migrantes ingleses en Sudáfrica. Existen distintas representaciones de lo que es ser niño, que se generan en contextos o campos discursivos concretos, y esto es importante en términos teórico-metodológicos, pues lleva a concebir la niñez no como una instancia abstracta y universal que no participa de los cambios que acontecen, sino más bien como un grupo delimitado por compartir las mismas condiciones de existencia.

Sería preciso aislar, desde este punto de vista, las variables descriptivas de la condición infantil para identificar lo que verdaderamente es común a todos y lo que caracteriza a diferentes subagregados de niños. Y, en especial, sería preciso entender desde una perspectiva antropológica qué significa hoy ser niño o niña en un contexto migratorio: ¿cuáles son, por ejemplo, los discursos que circulan en las sociedades — tanto las de origen como las de acogida— en torno a los niños cuyas familias participan de procesos de migración?, ¿se podría hablar de una resignificación de la niñez en los colectivos o comunidades transnacionales?

Otro concepto que hay que tomar en consideración cuando se abordan temas de infancia y migración es el de generación: las diferencias de generación son diferencias en el «modo de generación», es decir, en las formas de producción de los individuos. Estas disimilitudes en el modo de generación no afectan, en un momento determinadodel tiempo, a toda la sociedad, sino que se limitan a grupos y campos concretos. Y es que estas disimilitudes remiten a las diferentes condiciones materiales y sociales de reproducción de los grupos sociales. En esta misma línea, pero marcando un matiz, ha-

blar de generación también implicaría considerar la infancia como fenómeno social desde un enfoque estructural, esto es, como una categoría de diferenciación que se relaciona con las ideas, expresadas por Mannheim (1990) y los estructuralistas como Qvutroup, que sostienen que hay que tener en cuenta también la situación en la estructura social, es decir, la infancia no en tanto una fase transitoria sino como una categoría social permanente (como la clase social).

Mannheim entiende la generación como un sistema que moldea las relaciones entre los seres humanos, pues los que entran simultáneamente en la vida participan potencialmente en acontecimientos y experiencias que crean lazos (Martín Criado, 1998: 80). Por ello, una caracterización de las migraciones contemporáneas heterogéneas, multiclasistas, multiétnicas (Moreno, 2006)— debería contemplar la dimensión generacional, que se articula con las relaciones de desigualdad que, en general, caracterizan a las sociedades y que, en este sentido, inciden de modo directo en la trayectoria de las personas, no solamente en un flujo individual, sino a un nivel más global. En otras palabras, uno de los rostros de la desigualdad que cruza los procesos migratorios está constituído por las relaciones de generación, pues estas también moldean las trayectorias migratorias.

Otra línea de análisis en el tratamiento de la relación entre infancia y migración tiene que ver con la comprensión de los puntos de vista de niños y niñas sobre los procesos migratorios de los que participan, es decir, con el abordaje de estos desde la perspectiva de un grupo sobre un asunto del que forma parte. Los puntos de vista representan —como señala Pazos (2005)— aquellas posiciones adoptadas por las personas con respecto a las realidades del mundo, así como los modos en los que son afectados por esas realidades. Incorporar el punto de vista de los niños en los análisis denota, por tanto, la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural y, por ende, romper con la invisibilización a la que han sido sometidos. Dejar hablar a los niños desde su propio lugar, esto es, desde su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad y su modo de vivir el presente. Pazos, Devillard, Castillo, Medina y Touriño (1995) exponen que, en general, incorporar la perspectivade los agentes en los análisis tiene una serie de implicaciones para el debate sobre las ciencias sociales y la subjetividad que resultan relevantes, no solo por su valor humanista, sino por su importancia teórica en cuanto representan la plena incorporación de las personas a la realidad que se está estudiando[5]. Se propone recuperar, por

5 El conjunto de representaciones y vivencias subjetivas son el nudo de lo que Bourdieu denomina *illusio*, esto es, de la inmersión en los campos sociales, la manera como están constituidos e

tanto, la subjetividad —el punto de vista práctico—, es decir, el modo por el cual los niños y niñas están insertos en la realidad social.

Los grandes acontecimientos, las guerras, las catástrofes, los flujos migratorios..., todos poseen varias dimensiones y todos han sido experimentados por millones de niños cuyas historias personales serían un reflejo de ellos. En este marco, cobra importancia la reconstrucción de las experiencias de los niños involucrados en procesos migratorios tanto porque los visibiliza como protagonistas de los mismos, como por la importancia teórica que se ha mencionado en líneas anteriores. Este punto en concreto es el corazón de este estudio puesto que el eje de análisis son los discursos de los niños y sus progenitores sobre las experiencias migratorias de los primeros. Por consiguiente, el campo en el que se inscribe el objeto de este estudio es el de la subjetividad, y la perspectiva de análisis es la denominada (auto)biográfica.

## Acerca del enfoque (auto) biográfico y la subjetividad

No es tarea fácil explicar y exponer las dimensiones subjetivas de la vida de los seres humanos. No al menos desde las prescripciones y reglas de las ciencias sociales. Según Elías (1987), una de las razones principales de esa dificultad radica en el equilibrio entre el «yo» y el «nosotros», el cual ha variado a lo largo del tiempo. Se tiende a pensar que son objetos que existen por separado, cuando no necesariamente es así:

> El equilibrio entre la identidad del yo y la identidad del nosotros ha experimentado un cambio notable desde la Edad Media europea: antes el equilibrio entre la identidad del nosotros y la identidad del yo se inclinaba más hacia la primera. A partir del Renacimiento el equilibrio empezó a inclinarse cada vez más hacia la identidad del yo. Fueron cada vez más frecuentes los casos de personas en las que la identidad del nosotros se había debilitado tanto que se percibían a sí mismos como «yos» carentes de un nosotros (Elías, 1987: 226).

La concepción de un individuo en oposición a la sociedad es una construcción y, por tanto, puede ser cuestionada. La idea de que tal oposición es evidente es, según Elías, un error. En realidad, cada ser humano particular, distinto de todos los demás, lleva en sí mismo una impronta específica que comparte con otros miembros de su sociedad. Ha sido precisamente la

---

implicados los agentes en los diferentes juegos sociales. Además, ese sistema de discursos y prácticas, producto de unos determinados *habitus*, contribuye a la producción y reproducción del mundo social para los agentes (Pazos, Devillard, Castillo, Medina, Touriño, 1995: 149-150).

creencia de que lo social y lo individual se contraponen lo que ha definido la marcada tendencia a separar lo subjetivo de lo objetivo[6] y lo que ha llevado, durante mucho tiempo, a privilegiar la búsqueda de una información objetiva en las ciencias sociales. Pero no entraré en esta discusión sino con el fin de subrayar el interés surgido durante las últimas décadas por abordar las dimensiones subjetivas de los hechos sociales sin miedo a ser acusados de psicologicistas. En realidad, el de la subjetividad es el tema del vínculo social (Pazos, 2005), normalmente dejado de lado cuando nos movemos solo en los términos de la dicotomía «sociedad-individuo», y supone justamente una superación de esos términos.

Ahora bien, ¿dónde se podría buscar las denominadas dimensiones subjetivas de las cosas? Es de común acuerdo, por ejemplo, que toda reconstrucción (auto)biográfica sobre hechos, anécdotas o acontecimientos del pasado constituye un material subjetivo, representa memoria discursiva (Pazos, 2002). Se trata de una producción verbal que es (auto)biográfica y que, por tanto, parece informar fundamentalmente sobre la subjetividad de los agentes. Así, cuando se solicita a una madre o a su hijo narrar las experiencias migratorias de este último, lo que cuentan podría ser considerado memoria discursiva (Pazos, 2004). En otras palabras, analizar los discursos de padres, madres y niños involucrados en contextos migratorios suponeexplorar sus puntos de vista, los modos a través de los que interpretan las experiencias, los hechos, acciones o sucesos del pasado, es decir, las experiencias migratorias de los niños que han viajado de Ecuador a España o a Alemania. Y los puntos de vista, la interpretación de los hechos, acciones o sucesos, el modo de contar las vivencias, pertenecen al terreno de la subjetividad.

En el campo de las ciencias sociales se está de acuerdo en que el material subjetivo puede ser recogido por medio de varias técnicas, entre las cuales me interesa destacar la entrevista (auto)biográfica o historia de vida. Los historia de vida o (auto)biografías son el resultado de una forma peculiar de técnica: la entrevista en la que una persona solicita a otra que le cuente toda o parte de su experiencia vivida (Bertaux, 2005). La (auto)biografía no es otra cosa que la significación a posteriori que el sujeto produce en determinadas condiciones acerca de sus experiencias. En realidad, parecería ser que la información que se extrae de una entrevista (auto)biográfica corresponde más bien a una interpretación sobre determinados aspectos de la realidad, de uno/a mismo/a y de los otros:

6 ¿Cómo es posible hacer ciencia a partir del individuo, o mejor dicho, de lo individual? Responder a esta pregunta implica adentrarse hasta las mismas raíces de la filosofía de la ciencia para entrar en un debate que tiene diversas líneas de discusión (Sarabia, 1985: 173).

> Ahora bien, hay que tener en cuenta que las entrevistas individuales dan acceso a una información que se halla contenida en la biografía del entrevistado, que ha sido interpretada por él y que será proporcionada, por tanto, con una orientación e interpretación específicas, de modo que —como dice Alonso (1994)— alcanzan su mayor rentabilidad cuando se dirigen a obtener datos sobre cómo los sujetos reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas particulares; y, en este caso, aquellas interpretaciones, orientaciones o deformaciones son más significativas que la propia ‹información› (Jociles, 1990: s/n)

De este modo, si la atención de este trabajo de investigación se ha depositado en los puntos de vista de los padres, las madres y los niños sobre el trayecto migratorio de los últimos, la técnica que se ha usado es la entrevista auto (biográfica), pues permite reconstruir el pasado desde el punto de vista del presente y proporciona un significado al pasado con vistas a dar sentido al presente, a la vida actual de los niños y sus madres y padres (Bertaux-Wiame, 1993).

Ahora bien, se entiende que todo discurso (auto)biográfico se produce en contextos determinados. En efecto, la antropología, atenta a los contextos, no permite descartar sus condiciones de producción. Los discursos son tanto productos de situaciones sociales como unas prácticas situadas social e históricamente (García, 2000; Devillard, 2004). Esto, a su vez, se relaciona con varias cuestiones de carácter metodológico de las cuales he tomado dos que considero de mayor peso y que desarrollaré a continuación: la primera hace referencia al vínculo que se establece entre la persona que pregunta y quien responde (la situación de entrevista) y la segunda, a las condiciones de formación de los discursos.

## La situación de entrevista

La entrevista como técnica de investigación contiene, en la misma raíz de su existencia, imposiciones (Jociles, 2005/2006), es decir, imposturas. Las hay que son «fundacionales», es decir, que se encuentran en las mismas raíces del ejercicio. Las otras afloran y es posible, en esa medida, podarlas, darles una forma y cuidarlas.

En una relación de entrevista suceden varias cosas. En primer lugar, habría que considerar que la entrevista no es una técnica aséptica de levantamiento de información. La entrevista es una relación social (Bourdieu, 1999a) que genera consecuencias sobre los resultados obtenidos. Las interacciones sociales se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales. En consecuencia, si las relaciones sociales generan efectos, las entrevistas tam-

bién lo hacen. Por tanto, asumir que una relación de entrevista es llana y limpia es un espejismo. Más bien, se trataría de un tipo de intrusión siempre un poco arbitraria que está en el origen del intercambio: quien pregunta inicia el juego y establece las reglas.

Por tanto, si —como señala Jociles (2005/2006)— es común que el entrevistador imponga al entrevistado contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, "perspectivas", periodizaciones, etc., habría que preguntarse o plantearse lo siguiente: ¿es inevitable «imponer»?, y más aún, ¿qué sucede cuando se investiga con niños y niñas?

Si bien las entrevistas se han dirigido a los padres y madresy sus hijos, me gustaría referirme brevemente a las implicaciones de llevar a cabo trabajo de campo con niñosy niñas. En general, existen dos tendencias para abordar la investigación con niños y niñas (Punch, 2002: 322). La primera asume que son diametralmente diferentes a los adultos y la segunda, que son iguales. En consecuencia, la posición que se toma a la hora de trabajar con ellas y ellos influye en la selección de los métodos y el tipo de acercamiento que se lleva a cabo.

En general, la idea de que la investigación con niños es completamente diferente a la que se desarrolla con los adultos descansa en una concepción que los minimiza o minusvalora: se asume que son seres «carentes» (memoria, lenguaje, subjetividad, atención, experiencias...) y que las técnicas de investigación utilizadas en la sociología o la antropología son inaplicables en su caso (Boyden y Ennew, 1997; Woodhead, 1998).

La segunda posición (Alderson, 1995; James, Jenks y Prout, 1998; Morrow, 1999), en cambio, sostiene que es posible hablar de un punto de vista infantil pues la infancia, considerada como una etapa que se ha dejado en el pasado, es común a todos y todas. Se piensa que las categorías utilizadas para entender el mundo adulto pueden trasladarse sin ningún inconveniente al mundo de los niños.

Se pueden señalar varias cosas a este respecto. En primer lugar, que el hecho de que todos hayamos atravesado por la infancia no implica que, por eso, conozcamos los mundos infantiles y las formas diversas y variadas de ser niños. Del mismo modo, el que una mujer investigue a otra mujer no implica de modo mecánico que una conozca de modo «más verdadero» lo que la otra pueda expresar o transmitir. Existe una infinidad de variables que nos distancian o acercan más allá del género (etnicidad, nacionalidad, clase social, oficio, edad...). En segundo lugar, pensar en términos de un niño universal es insostenible en la medida en que la niñez es una construcción social que varía a lo largo del espacio y el tiempo. Y en tercer lugar, asumir

que niños y niñas son seres carentesrepresenta un modo de infravalorarlos y, por supuesto, de invisibilizarlos como actores sociales.

En el trabajo que aquí presentamos, se parte de un punto intermedio, es decir, de la idea que el trabajo con niños y niñas tiene diferencias y similitudes con el que se efectúa con los adultos. En efecto, si se sostiene la idea de que la relación deentrevista es asimétrica, tendría que considerarse además que si quien pregunta es una adulta y quien responde es un niño, la asimetría se refuerza. Existe una doble asimetría social. En tanto interrogadora, no solo es la investigadora quien elabora las preguntas y establece las reglas, sino que ocupa una posición de poder en función de la diferencia de edad. En consecuencia, investigar con niños implica aceptar que no es lo mismo que hacerlo con adultos. El adultocentrismo cruza las relaciones de entrevista puesto que todo adulto ocupa, por el mero hecho de serlo, una posición definida en el marco de una relación asimétrica con los niños (Rodríguez, 2007). Los niños y niñas no son iguales a los adultos, no se encuentran situados en las mismas posiciones.

En suma, ni es imposible investigar con niños ni es admisible que se los infravalore. Desde esta perspectiva, aquí se sostiene que niños y niñas son agentes sociales que construyen mundos sociales particulares, prácticas, códigos, pero no son seres inaccesibles cuyas producciones son incomprensibles:

> Percibir a los niños como actores sociales no quiere decir necesariamente que la investigación ha de conducirse del mismo modo que con adultos. Esto es así debido a los motivos que subyacen a las relaciones entre adultos y niños: los niños no solo ocupan una posición marginal en la sociedad adulta sino que además, nuestras percepciones sobre los niños terminan por ser reflejadas en nuestras ideas sobre sus capacidades[7](Punch, 2002: 338)

Entrevistar a niños y niñas supone asumir que se trata de agentes/ actores sociales y que el acercamiento a ellos ha de considerar sus particularidades. Ahora bien, en este trabajo no solo se desarrollan entrevistas con niños y niñas —y sus padres y sus madres— sino que estas consisten en construir historias de vida. ¿Qué supone esto? En primer lugar, que el tema obliga a inscribirse en un área apenas desarrollada en las últimas décadas:

> La recolección y el análisis de los recuerdos de los niños y las autobiografías sobrevivieron como un desarrollo de las fuentes de la psicología y la pedagogía en el siglo XXI, que coincide con el hallazgo de la infancia como una fase de la historiade la vida. Surgen los niños como «narradores» de su historia de vida por primera vez en la última década en el horizonte de la investigación biográfica de la infancia5(Honig, Leu y Nissen, 1996: 20).

7 Traducción propia.

Como señalan Krüger y Grunert (2001), en la gama de entrevistas que forman parte de la «investigación de/con niños» (Kinderforschung), la entrevista (auto)biográfica no es únicamente la variante más abierta, sino que también es la única técnica de conversación que se refiere a toda una trayectoria de vida. Las entrevistas (auto)biográficas fueron desarrolladas en Alemania por Fritz Schütze (1976) y terminaron convertidas en una técnica paradigmática en el área de la investigación biográfica. En el contexto de la «Kinderforschung», esta técnica se ha utilizado muy pocas veces ya que exige unas capacidades verbales y reflexivas de los menores. Sin embargo, las experiencias de las investigaciones desarrolladas por Behnken (1991), Krüger, Ecarius y Grunert (1994) demuestran que niños de diezo doceaños, por ejemplo, son perfectamente capaces de informar sobre sus vidas.

Era común la idea de que llevar a cabo un acercamiento biográfico a la vida de niños y niñas es más complicado que hacerlo con adultos. Se argumentaba que la edad de los sujetos ponía en cuestión sus competencias para contar sus experiencias y recuerdos.

Cuando he solicitado a padres e hijos escarbar en el pasado de los segundos, les he invitado a realizar una actividad «novedosa», sobre todo para los niños. Eso sí, novedosa pero no imposible. En efecto, al contrario que los adultos, los niños son pocas veces preguntados acerca de su pasado, sus recuerdos o sobre sus vidas. Más bien, es frecuente establecer interrogantes sobre su futuro —¿qué quieres ser cuando seas grande?—. A los adultos, en cambio, se nos interroga con frecuencia sobre experiencias pasadas. La entrevista biográfica con niños los confronta a una situación en la que se ven obligados a reflexionar sobre ciertas cuestiones de su pasado, cosa que exige una serie de «precauciones» debido precisamente a que no están acostumbrados a ello.

En primer lugar, se ha de asumir que la situación de entrevista (auto) biográfica con niños supone la elaboración de una mirada crítica por parte del investigador queconsiste, entre otras cosas, en tener la intención de no imponer contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, perspectivas o periodizaciones adultocéntricos:

> Los niños tienen un mundo autónomo, independiente del de los adultos. Los pensamientos y comportamientos sociales de los niños no son, desde esta perspectiva, completamente incomprensibles de los de los adultos mientras no intentemos interpretarlos en términos adultos[8] (Hardman, 2001: 513).

8 Traducción propia.

¿Qué quiere decir lo anterior? En general, se suele argumentar que la ejecución de entrevistas (auto)biográficas supone un interés por visibilizar las experiencias de actores sociales que normalmente no son tenidos en cuenta en las «narraciones dominantes»[9] o son tratados a través de un cúmulo de prejuicios. Así, por una parte, he concentrado la atención en las perspectivas de los propios niños y niñas con la pretensión de «restituir» voces a quienes normalmente no las han tenido. Sin embargo, la intención no basta. En realidad, la voluntad no lleva por sí sola a que tal recuperación se produzca, y no tenerlo en cuenta conlleva el riesgo de provocar una réplica del propio discurso en el acto mismo a través del cual se busca recuperar los discursos de los niños (Jociles, 2005/2006).

La recuperación del punto de vista de los niños ha merecido en el trabajo que aquí presentamos el mismo tratamiento que el que se propone con respecto a los adultos, es decir, sus progenitores. En otras palabras, se ha procurado llevar a cabo un proceso de ruptura con el conocimiento de «sentido común» a través la llamada «vigilancia epistemológica» (Bourdieu, 1975; Devillard, 2004; Jociles, 2005, 2006; Pazos, 2005):

> Nos parece que la condición para realizar ciencia social es, precisamente, una ruptura clara con este mundo pre-objetivo, acompañada de una construcción del objeto. Esta ruptura lo es con las nociones de sentido común y las representaciones subjetivas de los actores, pero también con las del propio investigador, que vigilará constantemente la posible influencia de sus experiencias y su biografía en la descripción y análisis de las relaciones sociales (Devillard, 2004: 150).

Se ha partido de los puntos de vista de niños y niñas, de sus madres y padres, pero por medio de un trabajo reflexivo que ha obligado a adoptar una doble perspectiva: de acercamiento y de alejamiento. Por un lado, se ha hecho el esfuerzo de tomar en serio las palabras de los entrevistados y, por otro, se ha intentado distanciarse de ellas: esta doble actitud se impone tanto por la obligación de no renunciar a las ventajas que proporciona la posición de exterioridad, como por las expectativas de conocimiento que abre la puesta en evidencia de las diferencias de puntos de vista con respecto a la biografía relatada.

Ello ha supuesto plantearse desarrollar una mirada crítica, es decir, reflexiva. Así, se ha intentado detectar y superar los modos a través de los cuales, a veces de forma casi imperceptible y a menudo de manera no intencio-

---

9 El concepto «narración dominante» describe las formas socioculturales colectivas de interpretación. Estas formas describen y dominan las interpretaciones y estrategias locales de interpretación, la constelación de argumentos así como lo tocante a los individuos y a las instituciones sociales (Kron, 2005: 23, traducción propia).

nal, «se dicta la palabra» a los entrevistados (Jociles, 2005/2006: 17), lo cual ha sido evidente, por ejemplo, cuando de modo persistente al principio del trabajo de campo, las preguntas hechas insistían en separar el papel jugado por las abuelas y por las madres durante los primeros años de vida de los niños. De este modo, el proceso del trabajo de campo ha representado un intento de aprender a poner en práctica el hábito de reflexionar sobre las preguntas y los efectos de las preguntas sobre el discurso de los niños y sus progenitores, y sobre las condiciones (estructurales y situacionales) que pudieran hacer inteligibles tales efectos.

Ello se relaciona, a su vez, con las ideas de Bourdieu (1999a) acerca de que se debe intentar reducir al mínimo la violencia simbólica, que puede alcanzarse por medio de una escucha atenta y metódica. Esto se ha logrado, en este caso, entre otros medios, con el modo de presentar la entrevista y dirigirla, de hacer que el interrogatorio y la situación misma tengan un sentido para los entrevistados. También se ha tratado de desarrollar una atmósfera en la que niños y niñas se sientan cómodos, confiados (por ejemplo, visitando anteriormente sus casas o comiendo con sus familias) y se sepan dueños de sus palabras, «expertos» en lo que atañe a sus propias vidas y a sus percepciones sobre el mundo.

Así mismo, perseguir la práctica de la reflexividad ha significado, en este caso, oír anécdotas que podrían parecer ficticias (un niño que cuenta que una mano peludaaparece de vez en cuando debajo de su cama, u otro que relata el inventoque va a hacer y que lo volverá famoso: una patineta voladora que funciona a través de un chorro de agua) y sobre las que se podría sentir deseos de cortarlas por no ajustarse a la realidad que se espera escuchar. En realidad, considerar que un tipo de información es menos valiosa que otra por pensar que pertenece al campo de la fantasía ha sido muchas veces una evidencia de mis propias ideas sobre lo que es importante o no en las trayectorias de los niños, siendo en realidad una fuente de información relevante a la hora de entender sus percepciones del mundo.

Intentar ponerse «mentalmente en su lugar» supone, según Bourdieu (1999a), un entendimiento de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de la que forman parte los entrevistados, en este casolos niños, niñas y sus progenitores; y de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales vinculados a su posición y su trayectorias particulares en el espacio social. Según el mismo autor, se trataría de una forma de ejercicio espiritual.

Quizás merezca la pena señalar también que pensar que se puede controlar completamente los efectos de la relación de entrevista puede ser una ilu-

sión. En el caso de esta investigación, los entrevistados (madres, padres, niños y niñas) han buscado también ejercer control sobre la situación. Más de una vez, por ejemplo, algunas mujeres me pidieron apagar la grabadora al llevar a cabo «confesiones» que preferían que no se hicieran públicas. En otros momentos, la presencia repentina de los progenitores en las entrevistas incomodó abiertamente a los niños, callando o contando otras cosas cuando las madres o los padres entraron al lugar en el que estábamos. Cuando estosse ausentaron, una niña —por ejemplo— narró lo bien que se sintió luego de que su madre dejó la casa para viajar a Alemania, y la otra dijo que, en realidad, cuando llegó a España, se sentía muy triste pues echaba de menos a su abuela. Otros, en cambio, prefirieron contestar que no recordaban nada.

También se puede señalar que la situación de entrevista —no solo con niños, sino con sus madres y padres— produjo, en ciertos momentos, una suerte de similitud de posición entre entrevistadora y entrevistados por el hecho de compartir la misma nacionalidad: lazos de solidaridad secundaria. La situación ha sido la de unaecuatoriana que pregunta a otros ecuatorianos. Eso ha impreso una cierta «naturalidad» a la mayoría de las entrevistas, pues se ha generado un clima de reconocimiento o proximidad (reflejado, por ejemplo, en el uso de un habla muy local solo comprensible por personas del mismo sitio, normas de educación y cortesía comunes, invitaciones a comer platos típicos, intercambios de revistas e información sobre novelas y películas, un sentido del humor cercano, la libertad de hablar sobre ciertos temas sin temor a reacciones por parte del otro —la frialdad de los alemanes, las reglas de trato «poco corteses» de los españoles—, etc.). En suma, el clima de las entrevistas ha tenido la suerte de estar tocado por aires de familiaridad.

Esta cercanía de posición naturalmente también tiene sus límites y de ninguna manera quiere decir que elimine la asimetría producida por la propia situación que se genera entre quien investiga y quien es investigado. Simplemente es un puente que a veces permite limar las barreras entre quien pregunta y quien responde.

Quiero destacar de modo especial que, al llevar a cabo entrevistas dirigidas a niños, he intentado desarrollar una actitud reflexiva, para lo cual he tenido en cuenta algunas cuestiones: la no imposición de las percepciones de la investigadora, la validez y relatividad de la información, la claridad en el lenguaje, la importancia del espacio y el contexto de la investigación, la construcción de la relación de confianza con el menor, el adecuado análisis de los datos y el uso apropiado de las técnicas de investigación.

## Las condiciones de formación de los discursos (auto)biográficos

No se puede olvidar que la reconstrucción verbal del pasado, es decir, el-discurso (auto)biográficotanto de los progenitores como desus hijos sobre las experiencias migratorias de estos, existen en un juego con otros discursos que representan otras perspectivas sobre los mismos asuntos. Estos diversos puntos de vista se pueden sobreponer, coincidir o contraponerse. El caso es que los unos se relacionan con los otros formando «el espacio de puntos de vista» sobre las experiencias migratorias de los hijos de ecuatorianos (Bourdieu, 1999a).

En esta investigación —como se ha dicho— se ha hecho una labor de indagación de las perspectivas de los propios niños/niñas y de sus padres/madres sobre las experienciasmigratorias de los primeros. Se trataría de un tipo de discurso que, al ser elaborado en primera persona, al hablar sobre sí mismos, sería (auto)biográfico en el caso de los niños (Pazos, 2004). Ahora bien, si bien los padres y las madres hablan en tercera persona, es decir, se refieren a la vida de sus hijos, sus discursos mezclan reflexiones, anécdotas y hechos en los que las experiencias de estos se ven inevitablemente cruzadas por las suyas propias. Desde esta perspectiva, se considera que los discursos de madres y padres también son (auto)bográficos.

Pazos considera que la aproximación narrativista a través de la cual se suele manejar e interpretar dichos discursos consiste en partir de la idea de que la intencionalidad del hablante está subsumida en un solo proyecto:

> Toda enunciación —las situaciones, las posiciones como agente social, la intencionalidad que la constituye como sujeto— convergería, entonces, en una actividad (de habla) definida exclusivamente como «escritura» de yoes—personajes. Su enunciación sería así subsumida en un proyecto de síntesis autobiográfica; como si la dialéctica discursiva, y la dialéctica de los discursos con la realidad (de los pasados y del presente) se orientara hacia un «pacto autobiográfico» , hacia la constitución de una unidad «autornarrador personaje» (Pazos, 2004: 54).

Asegura también que al identificarse autor y narrador de modo incuestionable, se pierden otras dimensiones de análisis. Argumenta varios motivos para defender lo anterior, así por ejemplo: el autor del discurso puede adoptar, cuando narra, perspectivas diversas. No es, por decirlo de alguna manera, un autor único: el autor, en tanto que habla, debería presentarse en los análisis siempre como sujeto de enunciación más que como narrador (Pazos, 2004: 55). Un niño (o una madre) que expone sus vivencias no lo

hace en desconexión de aquellos que lo rodean. Sus perspectivas sobre las cosas están conectadas con otras perspectivas. La memoria es social. Existe una conexión entre los puntos de vista. Los discursos están relacionados unos con otros, es decir, son intersubjetivos (Schütz, 1972, 1979; Schütz y Luckmann 1977; Berger y Luckman, 1993). La intersubjetividad no se reduce a la interacción cara a cara, sino a todas las dimensiones de la vida social.

Oscar Lewis (1982), en su famoso y polémico trabajo *Los hijos de Sánchez*, llevó a cabo una reconstrucción polifónica, es decir, con múltiples voces autobiográficas, de la vida de una familia. Representaba una propuesta muy concreta y atractiva: la elaboración de autobiografías múltiples y cruzadas. En estetrabajo, a diferencia del de Lewis, no se persigue reconstruir la autobiografía de una familia, sino que se ha decidido indagar en los discursos de determinados agentes (niños) acerca de sus vivencias en conexión con otros discursos (padres y madres).

De este modo, por una parte, se ha preguntado a los niños y niñas sobre sus experiencias migratorias y, además, se ha pedido a padres y madres contar su versión de la misma historia. Se trata de la reconstrucción de un tema según el criterio de los diferentes participantes. La idea es, por tanto, llevar a cabo una recolección de distintas voces que se refieren a un mismo asunto: la experiencia migratoria de los niños y niñas ecuatorianos en España y Alemania. Estos puntos de vista, basados también en las experiencias biográficas de sus autores, forman en conjunto una suerte de historia cuya interpretación depende del modo en el que cada uno de los testigos, autores o participantes la narran.[10]

Con relación a lo anterior, se ha de recordar que una de las críticas principales (Aceves, 1994) que se le ha hecho a Lewis es la ausencia de un contexto en sus análisis que permitiese reconstruir las condiciones sociales y culturales en que se originan esos puntos de vista. Su concepto de la pobreza

10 Esto se ve de modo más claro poniendo como ejemplo la película de Tarkovsky (*El Espejo*). Cruz (s/r) dice que el director, al abordar el tema de la memoria, presenta dos tipos de experiencias: la directa y la indirecta. Las primeras, fundadas en acontecimientos vividos por el propio Alexei, aluden a una «conciencia individual» y se encuentran representadas por todos aquellos episodios que más le marcaron durante dos edades muy significativas para él: los siete y doce años. Las segundas, en cambio, integradas por sucesos acaecidos a personajes cercanos o no al protagonista, hacen referencia a una «conciencia comunitaria», a un «sentido ético de la memoria». Dentro de las mismas, y permitiendo a Alexei hacerse eco de los sufrimientos ajenos, del dolor de aquéllos que le rodean, se pueden distinguir, a su vez, tres subgrupos perfectamente definidos y perfilados; a saber: 1) La memoria de la madre (episodio de la imprenta, sueño del comienzo del filme, sueño de la levitación). 2) La memoria de los exiliados españoles. 3) La memoria anónima de la Historia (bomba atómica, manifestación en Pekín, conflictos fronterizos en las proximidades del río Youri, etc.).

se convierte en una esencia autocontenida y externa a las relaciones sociales y a las prácticas. Por tanto, en nuestra investigación, al mismo tiempo que se ha llevado a cabo una aproximación al relato biográfico individual mediante relatos de vida cruzados, se ha abordado precisamente esta cuestión del contexto por medio de la idea de *microcampo*. Losrelatos forman parte de un campo, es decir que se cruzan con otros puntos de vista, aquellos con los cuales los niños se relacionan en la vida cotidiana. Eso quiere decir para Pazos (2004), quien utiliza al concepto de Bourdieu de campo solo metafóricamente, que la labor consiste en intentar demostrar que los discursos se construyen conrelación a otros discursos dentro de un espacio que es social y cognitivo. Se trataría de conexiones estructurales entre distintas perspectivas en torno a problemáticas comunes, lo cual no se puede entender mientras no se tenga en cuenta las posiciones y las trayectorias sociales, así como las relaciones mutuas de los agentes sociales que mantienen esos puntos de vista. Ahora bien, la noción de campo a la que se recurre en este trabajo es menos compleja que la propuesta por Pazos, puesto que no recupera para el análisis relaciones de encuentro o competencia entre los agentes sociales (labor que supera los propósitos y las posibilidades de nuestro estudio) ni restablece los puntos de vista de todos los sujetos de las enunciaciones. De esta manera, de ahora en adelante me referiré más bien a un microcampo.

En efecto, aquí sencillamente se ha procurado conectar los discursos de los niños y niñas con los de sus padres y madres en torno a los hitos centrales de las experiencias migratorias de los niños. Por consiguiente, entender los discursos de los niños y niñas y de sus madres y padres como puntos de vista en un microcampo implica retomar los datos pertinentes de su trayectoria y posición como agentes sociales y, por otro, conectar estos con otros discursos en torno a las mismas cosas. La idea ha sido, por tanto, llevar a cabo un análisis —como el que Lahire (2004b) propone para las (auto)biografías— que no esté contenido únicamente en los discursos, sino que se ha obtenido información de los contextos extratextuales (escolares, políticos, religiosos, familiares, etc.) correspondientes a diferentes momentos de las trayectorias migratorias de los niños, narradas por ellos mismos y sus progenitores, y también al momento desde el que los sujetos narran.

Ahora bien, en términos metodológicos, esto supone que si bien la experiencia de los niños ecuatorianos puede ser valorada e incluso ser representada narrativamente de modo distinto por los diferentes niños y por los diferentes progenitores, también lo puede ser la selección de los hitos biográficos. De esta manera, las experiencias migratorias de los niños se han dividido de acuerdo a una serie de momentos —no necesariamente cronológicos— que representan la columna vertebral que estructura sustrayecto-

rias migratorias: los primeros años, la vida familiar en Ecuador, la partida de mamá y/o papá, el viaje de los niños, la escuela. Para narrar cada uno de estos momentos, los niños y los progenitores han desarrollado temas y, dentro de ellos, han seleccionado subtemas que cada entrevistado ha considerado relevantes o ha elegido para su narración. La labor de análisis ha consistido, por tanto, en:

1. Comparar estos temas y subtemas en un nivel intersubjetivo, esto es, observando cuáles son las coincidencias, las discrepancias o los silencios que se perciben en los discursos de los diferentes agentes involucrados en los microcampos.
2. Indagar las representaciones que tienen mayor peso en los discursos en la medida en la que aparecen más intensamente en el desarrollo de los temas y son relevantes para la interpretación de los diferentes momentos del trayecto migratorio.
3. Desarrollar un análisis sobre el papel de la memoria en la construcción de las (auto)biografías.

Existen otras dimensiones que también han sido consideradas, como las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas de esa producción discursiva. El concepto de generación pone en juego procesos de continuidad y cambio en el mundo social y permite conceptuar «la doble construcción del tiempo»: el entramado de la historia de un individuo o un grupo con la historia del mundo. En este sentido, la migración de determinados grupos de edad (aquí, niñas y niños nacidos entre 1995 y 2001), en circunstancias similares (crisis políticas, globalización de los cuidados, ciertas relaciones entre norte y sur), hacia los mismos lugares, zonas o países receptores (Alemania y España), que han particpado en espacios semejantes de socialización (escuela, familia), etc., lleva a pensar que la historia migratoria de los niños no es únicamente la de unos individuos determinados y sus experiencias aisladas, sino la de toda una generación. En consecuencia, se han definido ciertos rasgos que caracterizan a los niños que son sujetos de los discursos (lugar de origen, edad, género, clase social, región de nacimiento, trayecto migratorio, adscripción etnonacional) que han sido entrelazadas con la historia personal de cada uno y esta, a su vez, con las condiciones históricas, políticas, económicas, sociales de las producciones discursivas, de talmodo que se ha construido una suerte de espiral en el que lo macro y lo micro se hallan cruzados.

Por otra parte, la presencia de un grupo de niños ecuatorianos que viven en Alemania y España me ha posibilitado llevar a cabo un ejercicio

comparativo,[11] pues me ha permitido estudiar los discursos sobre las experiencias de niños nacidos en el mismo país, pero situados en contextos educativos, políticos, sociales y nacionales distintos. Como señalan Koberwein y Doudtchitzky (2007), los antropólogos clásicos (desde Morgan a Lévi-Strauss) han mostrado que las pautas del comportamiento social pueden repetirse y se repiten en contextos ampliamente diferenciados (Leach, 1998: 171). Lo que se les ha criticado insistentemente es la forma en que realizaron sus comparaciones para llegar a tales conclusiones en el marco de una búsqueda de leyes universales. En lugar de esto, aquí se parte del hecho que similares configuraciones de fenómenos se repiten en distintos contextos, y que no estamos descubriendo verdades de la naturaleza independientes de la acción humana, sino más bien las posibilidades de esta acción como tal (Leach, 1998: 172). Tal orientación podría conducir, por ejemplo, a afirmar que la existencia de una disimilitud de ambientes entre los objetos de estudio puede ser considerada una condición necesaria para que una investigación se defina como comparativa. Esta condición permite distinguir del concepto más general de comparación, uno más específico, que Fideli (1998) designa como «comparación trans-contextual».

El trabajo de campo se ha desarrollado entre los años 2008-2009 en Alemania (Berlín y Bonn) y España (Madrid). La muestra abarca a niños y niñas, a sus padres y madres. Se ha realizado diecisieteentrevistas aprofundidad a niños y niñas en Alemania y a dieciséispadres y madres. En España, se ha entrevistado a quinceniños y a trecepadres y madres. En total, se han hecho 41 entrevistas con niños y niñas y veintinuevecon padres y madres. En Alemania, algunas de las entrevistas se han llevado a cabo en alemán y han sido traducidas al castellano. Al hacer las entrevistas, se ha considerado el punto de saturación (es decir, cuando a pesar de la diversificación de casos, la informaciónarrojada por las entrevistas se empezaba a repetir) como el criterio para cerrar el proceso de trabajo de campo.

La muestra abarca, por una parte, a niñas y niños que han sido elegidos según los siguientes criterios que han permitido una diversificación de casos: 1) La edad (entre ocho a catorece años), que representa una variable que se va materializando en diferentes situaciones y contextos que abren ciertas posibilidades de acción y elección y cierran otras. 2) El lugar de nacimiento: los niños han nacido y vivido los primeros años de su vida en distintas re-

11 Como señala Luque (1990) en su revisión de algunos de los puntos de vista generados alrededor del método comparativo en la antropología, este hunde sus raíces en el siglo XVIII. Su plasmación en el ámbito antropológico coincide con la génesis de la disciplina como campo relativamente bien diferenciado de otros en el últimos tercio del siglo pasado.

giones de Ecuador (sierra, oriente y Galápagos) y zonas (urbanas y rurales). 3) La trayectoria migratoria: el grupo ha acompañado o se ha reagrupado transcurrido un tiempo desde la llegada de sus padres o familiares cercanos a los países de destino, es decir que participa de un proceso de movilidad. 4) Clase social: las familias de las que los niños proceden pertenecen a una clase social media y media baja. 5) El país de residencia: los niños viven actualmente en España y Alemania. 6) Género: se ha procurado que en la muestra estén representadas tanto las niñas como los niños (ver anexo 1). Por otra parte, una vez que se localizó a los niños que cumplen con los criterios anotados, se procedió a entablar contacto con sus familias con el fin de solicitar un permiso para entrevistarlos, así como para entrevistar a otros miembros de la familia (padres y madres).

La toma de contacto con los entrevistados ha sido a través de los centros escolares, las asociaciones de migrantes, y los contactos de los propios informantes (bola de nieve). Ello ha permitido entablar relaciones en distintos ámbitos, redes de parentesco y amistad, fundamentales para la diversificación de las problemáticas. Las entrevistas fueron realizadas en los centros escolares y la mayor parte, en los domicilios particulares de los informantes. En este sentido, los encuentros se han repetido y han incluído invitaciones a comer, preparación conjunta de alimentos y platos ecuatorianos, encargos e intercambio de revistas e información, etc.

CAPÍTULO PRIMERO

# El espíritu del lugar

> Aún creo sentir en mi mano el picaporte, aquel trozo de metal, con una forma parecida al dorso de una cuchara, que agarraba cuando entraba en el jardín de mi tía. Aquel picaporte se me sigue representando, todavía hoy, como un signo especial de la entrada a un mundo de sentimientos y aromas variados. Recuerdo el ruido que hacían los guijarros bajo mis pies, el suave brillo de aquella madera de roble de la escalera, siempre bien fregada, y todavía retengo en mis oídos cómo la pesada puerta de la calle se cerraba tras de mí, y recorro el sombrío pasillo y entro en la cocina, en el único espacio de la casa realmente luminoso.
>
> **Zumthor**, *Pensar la arquitectura*

Cuando Alicia desciende hacia la madriguera, no retrocede hacia sus primeros años, sino que avanza en el tiempo (Buckey, 1984) hacia otros mundos y, en concreto, a lo que Carroll denomina «El País de las maravillas», territorio dirigido por una imponente reina. Allí, en otro país, la niña lleva a cabo una serie de descubrimientos y aventuras que, por medio de la metáfora del viaje, la alejan en tiempo y espacio de lo que era antes de seguir al conejo blanco vestido de chaqueta y chaleco.

*Antes*, según el diccionario, denota «prioridad de lugar y de tiempo». Se refiere, por tanto, a acontecimientos lejanos del presente y, en esta investigación, a un hecho que de alguna manera marca los discursos de los entrevistados: el viaje de uno de los miembros de la familia, de una parte de la misma o de la familia en conjunto. *Antes de partir* es un tema central en las historias contadas por las distintas personas a las que se ha entrevistado. *Allí* y *entonces* cobra cuerpo un proyecto que afecta de un modo u otro a los distintos miembros de la familia y que, a lo largo de las biografías individuales y grupales, adopta determinadas formas (partidas, despedidas, encuentros, rupturas, etc.).

En general, *antes* tiene lugar en un tiempo y espacio al que se regresa de distintos modos. El *allí*, lo que se dejó atrás, adquiere a la distancia diferentes significados. La migración es un viaje. Y este —como describe Baudelai-

re en su poema más celebrado «El viaje»— no termina nunca porque todo lo que se va dejando atrás se convierte en lo conocido. Migrar es emprender un camino hacia lugares —internos y externos— en los que lo que se dejó (paisajes, familiares y amigos, aspiraciones, recuerdos, etc.), cobra formas, adquiere contornos, genera sentidos que se actualizan y se desarrollan en diversas situaciones de «aquí y ahora». Los olores, el sabor de los alimentos, los acentos, el paisaje... el mundo, en general, evocan continuamente ese pasado y esos otros lugares. Evocar, es decir, traer algo a la memoria o a la imaginación, es una construcción de lo que se quedó al otro lado, como lo hacen Alicia y los personajes de tantas otras obras que se refieren al viaje y a la memoria [*En busca del tiempo perdido* (Proust), *Ulises* (Joyce), *La montaña mágica* (Thomas Mann)].

El objetivo del capítulo que se presenta a continuación es conocer cómo se regresa imaginativamente al pasado — al *allí*, *al otro lado*— en un contexto migratorio. En concreto, se reconstruye la memoria de los niños sobre el hogar. De acuerdo con Clifford (1992), los migrantes definen su hogar por medio de una relación de doble pertenencia. Se localiza, por una parte, en la experiencia vivida y mediada por relaciones sociales cotidianas locales y, por otra parte, en el deseo, en el recuerdo y en la imaginación. El hogar se refiere a las relaciones de pertenencia, es decir, a las experiencias vividas y mediadas por las relaciones entre las personas y los espacios: representa los escenarios del despliegue de prácticas y dinámicas socioculturales y, por tanto, es un lugar antropológico (Urrejola, 2005).

Agnew (1987) define «el lugar» a partir de tres elementos que se interrelacionan entre sí: 1. *La ubicación*: el espacio geográfico concreto afectado por procesos económicos y políticos que operan a escalas más amplias en lo regional, lo nacional y lo internacional. 2. *La localidad*, que se refiere no solo a los escenarios físicos dentro de los que ocurre la interacción social, sino que implica que estos escenarios son utilizados de manera rutinaria por los actores sociales en sus interacciones y comunicaciones cotidianas (de esta manera, las localidades se definen como soportes físicos asociados a interacciones sociales). 3. *El sentido de lugar*, que se deriva de vivir en un lugar particular con el que individuos y comunidades desarrollan profundos sentimientos de apego a través de sus experiencias y memorias: las formas poéticas en que la gente construye el espacio, lugar y tiempo (Bachelard, 1965).

La ubicación, la localidad y el sentido del lugar representan experiencias sociales y culturales que se inscriben en espacios cargados de sentidos, de historia y de significación cultural, haciéndolos familiares, distinguibles y, en consecuencia,memorizables. Por tanto, el hogar es una proyección imaginaria que se lleva a cabo por medio de experiencias sociales y culturales que ha-

cen de él —como se acaba de decir— un lugar familiar, distinguible y memorizable. Es así un lugar de la memoria. Si como dice Norberg-Schulz (1975: 22), «la identidad humana presupone la identidad de lugar», la memoria humana también la presupone puesto que identidad y memoria se ligan, desde esta perspectiva, a la reproducción de sentimientos de pertenencia.

En lo que sigue, se indaga en las ideas y representaciones del hogar, es decir, se analiza los discursos de los niños alrededor del *allí* en un contexto migratorio. Esta exploración aborda la reconstrucción de los lugares de la memoria que conforman el *allí* desde la perspectiva de los niños. No se desarrolla una aproximación al tema desde la perspectiva de los progenitores en la medida en que sus discursos no aluden a los recuerdos del hogar que tienen los niños, quienes constituyen el eje de nuestro estudio.

## 1. Desde la perspectiva de las niñas y los niños

### País sin paisaje

La vida en otro lugar es materia de representaciones e imaginarios. ¿Cómo era ese sitio?, ¿qué se evoca? y, sobre todo, ¿cómo se recuerda? Los niños, al reconstruir su vida en Ecuador, rememoran el espacio concreto en el que se desarrolló su vida cotidiana (Augé, 1993): las casas en las que vivieron, el barrio donde salían a jugar, la ciudad. Al volver la mirada hacia estos lugares, cada niño reconstruye un mapa simbólico: cómo eran, qué comida se vendía, cuáles eran los nombres de las calles, cómo se iba de una parte a otra, qué medio de transporte se utilizaba, a dónde conducía un camino u otro, qué personas frecuentaban los distintos sitios:

> Me acuerdo que la escuela estaba en la Ferroviaria. No me acuerdo cómo se llamaba, pero bajando el Camal, por ahí estaba. Luego la de San Juan de Calderón no la teníamos tan lejos; teníamos que coger el autobús, nos llevaba directo al colegio [...]. El barrio me gustaba porque era pequeño y lo podíamos recorrer arriba y abajo. En una casa vendían un maíz que estaba bueno. Al lado una papelería, másal lado teníamos una iglesia en la que hacíamos catecismo y ahí estábamos con nuestros amigos (Jonathan, 13 años, España).[12]

Al volver con la imaginación al *allí*, los niños evocan una serie de características del mismo que les permiten elaborar una suerte de fotografía imaginaria del sitio que dejaron. Es común que, al hablar sobre Ecuador, aludan

12 Los nombres de los niños y niñas son pseudónimos. La edad y el país en el que viven se han mantenido. En el anexo 1, como se ha indicado más atrás, se describe cada uno de los casos de los sujetos participantes en la investigación.

al paisaje: el clima, la lluvia que caía, el tamaño de los espacios, la ubicación geográfica de las ciudades o pueblos en los que vivían:

> Bucay tiene un clima húmedo y hace calor y llueve mucho. Y en verano es muy seco y en invierno llueve mucho. Siempre hace calor o, si no, pasa templado. No es muy grande, es más bien pequeño y está al lado de un río, Chimbo, y del otro lado está el Chanchán... Hay dos carreteras, una que va a Riobamba y una que pasa por Guayaquil, que pasa por el Triunfo y lleva a Guayaquil y otra a Quito (Felipe, 12 años, España).

Los mapas del espacio constituyen una descripción de los distintos escenarios en los cuales los niños recuerdan haber desarrollado sus actividades cotidianas. En realidad, estos mapas adquieren formas de círculos concéntricos que se expanden y se contraen según los diferentes lugares del recuerdo. En este sentido, aquello que se guarda en la memoria acerca de los lugares en los que se ha vivido, como señala Halbwachs (2004), no es tanto la disposición de las piezas tal como se reflejaría en un plano de arquitecto (si se trata de una casa, por ejemplo) como las impresiones que nos han causado que, si quisiéramos ponerlas en relación con ese plano, probablemente se contradirían. La memoria no se genera a partir de sí misma, sino que requiere de lugares que deben ser reconstruidos con el objetivo de ser alcanzados: *los marcos sociales de la memoria*. Los lugares evocan distintos momentos en la existencia de las personas; momentos que, como la niñez, se convierten en paradigmas de los recuerdos y que, por ello, dotan de un profundo sentido al presente. Sin embargo, durante la infancia también se generan procesos de remembranza; los niños evocan sensaciones, anécdotas, prácticas del pasado: «la mente de un niño tiene sus marcos, sus hábitos, sus modelos, sus experiencias, que no son las del adulto» (Halbwachs, 2004: 111). Ensuma, los ejercicios de recuerdo a través de los cuales los niños desarrollan su idea del pasado harían referencia a aquello que Lahire (2004a) y Halbwachs (2004) denominan los marcos sociales de la memoria pues generan prácticas, esto es, tipos de experiencias. Sea como fuere, hay un mundo limitado en el que la conciencia del niño se ha despertado y cuyos límites no se han franqueado durante un largo periodo: los marcos espaciales. Halbwachs (2004) dice que se ha demostrado que muchas tribus no representan el espacio como un medio homogéneo, sino que distinguen sus partes por las cualidades de naturaleza mística que se les atribuye: tal región o tal dirección está bajo el imperio de tal espíritu y se identifica con tal clan de la tribu. De la misma manera, de las diferentes habitaciones de una casa, se recuerdan determinadosrincones, tales muebles y, en los alrededores de la casa, tal jardín, tal esquina... por cuanto suscitan en el niño impresiones vivas, y se encuentran

asociadas en su mente a ciertas personas de su familia, a sus juegos, a acontecimientos significativos, únicos o repetidos que adquieren un valor emotivo: son todos esos aspectos familiares que forman parte de la vida social de los niños, reducida en la infancia a la vida familiar, escolar y vecinal.

Ahora bien, las casas en las que vivieron los niños durante sus primeros años de vida, antes de viajar, entendidas como el núcleo de la esfera doméstica (X, 2000), ocupan un lugar especial en sus biografías. El núcleo de la esfera doméstica es el espacio de vivienda, abrigo, residencia o domicilio que sirve para que se realicen ciertas actividades recurrentes. La organización del espacio habitado responde a una doble necesidad (Sánchez-Parga, 1985): crear un ambiente técnica e instrumentalmente eficaz; fijar un orden a partir de un punto central a los espacios circundantes. En función de estas necesidades, los grupos han ido modificando y pensando el lugar donde habitan. Lo que distingue un hogar de otro son sus habitantes, sus costumbres, sus valores. La mayor parte de la vida de los seres humanos se desenvuelve en las viviendas; son los ejes donde encontramos las denominadas «funciones domésticas» (Echeverría, 1997): la casa puede ser considerada como el lugar donde los individuos adquieren su identidad social, como el espacio donde se reconstituyen las personas, como un sistema de adscripción personal, como el escenario de la contradicción y la contraposición entre sus miembros, como un medio para la conservación y el desarrollo de la memoria:

> No solamente nuestros recuerdos, sino también nuestros olvidos, están «alojados» . Nuestro inconsciente esta «alojado» . Nuestra alma es una morada. Y al acordarnos de las «casa» , de los «cuartos» , aprendemos a «morar» en nosotros mismos. Se ve desde ahora que las imágenes de la casa marchan en dos sentidos: están en nosotros tanto como nosotros estamos en ellas (Bachelard, 1965: 30).

Los niños migrantes ecuatorianos suelen recordar las viviendas que habitaron de acuerdo a distintos criterios: 1) el tamaño, 2) las personas que viven allí, 3) las estancias. De este modo, tienden a recordar casas espaciosas, grandes, holgadas:

> Había muchas ventanas, había un gran almacén y había un patio grande para jugar. Allí jugábamos, sabíamos hacer otras cosas como ver tele o leíamos (Bruno, 14 años, Alemania).

> Yo me acuerdo que vivía en una casa que era muy grande. Bueno, esta no tiene comparación (Elena, 11 años, España).

Además, los niños describen las casas en función de los diferentes «arreglos» que la familia realiza de cara a cuidarlos (ver pag. 90 y 122) y de la compo-

sición familiar. En unos casos, recuerdan haber vivido junto a sus progenitores y hermanos:

> Vivíamos en nuestra casa con mi papi, mi mami y mi hermano. Era una casa bonita. No me acuerdo mucho, solo que me gustaba esconderme bajo la mesa (Tania, 13 años, Alemania).

En otros, en cambio, señalan haberlo hecho junto a otros miembros de la familia, como abuelos, tíos, hermanos mayores:

> Vivíamos con mi abuelita y con mi tío. La casa era grande, de tres pisos creo. Abajo estaba la cocina; en la mitad dormíamos con mi mami, mi abuelita y arriba dormía mi tío (María, 12 años, España).

Así mismo, los niños mencionan haber compartido sus casas con mascotas y animales domésticos:

> En Ecuador teníamos una casa grande y bonita, vivíamos a un minuto de nuestra abuela. Tenía perros,cuyes,conejos y gallinas (Tania, 13años, Alemania).

También afirman haber vivido junto a sus madres, pero cerca de las casas de sus abuelas u otros miembros de las familias:

> Lo que sí me acuerdo es que con mi mamá nos cambiamos de casa cerca de mi abuelita, y era grande: tenía un patio aquí y un patio acá (Alfonso, 11 años, Alemania).

De hecho, es común que los chicos, al recordar sus moradas, no se refieran únicamente a una sola vivienda, sino a un conjunto de casas de las que entran y salen: la de la abuela, los tíos, los vecinos. Estas casas, en donde aseguran haber pasado gran parte de su tiempo, están localizadas unas cerca de otras, de tal modo que unas constituyen una suerte de extensión de las otras, formando parte de una red de intercambios, de cuidados, de trabajo, prestaciones, etc.:

> A veces iba a la casa de mi tía o salía a jugar donde mis vecinos. Por la tarde me pasaba a la casa de mi abuela y luego llegaba mi mamá (César, 12 años, España).

Al rememorar las viviendas, destacan de un modo especial los jardines y patios que las rodean. Estos comunican las casas con el espacio exterior y representan lugares de encuentro con las mascotas y con los pares (hermanos, primos, amigos...):

> Yo jugaba siempre en la casa porque allí había un patio y jugaba con mi prima, con mi hermano, con los animales que siempre andan por ahí. Nosotros teníamos animales domésticos sin fin; no se desde cuándo, siempre los compraban o los conseguían (Camila, 13 años, Alemania).

Por otra parte, cuando han sido lo suficientemente independientes de sus progenitores, esto es, a partir de los seis, sieteu ochoaños, aproximadamente, se recuerdan a sí mismos entrando y saliendo de las casas, jugando en el jardín, visitando a los vecinos y primos, comprando chucherías. La vida en las viviendas no puede ser separada, en este sentido, de la vida en el barrio. De hecho, la calle es un ámbito en donde seestablece la socialización de las familias y los menores, y quizás por eso aparece en los relatos de los niños como un complemento y una prolongación del orden social familiar.

Olwig (2003), a partir de una investigación sobre cómo se reconstruye discursivamente el barrio en el que vivieron un grupo de hombres y mujeres que migraron siendo niños de la isla de St. Johnson a St. Thomas (Caribe africano), señala que es representado como un espacio en el que se da una serie de intercambios entre los niños, los miembros de su familia y los vecinos. Los resultados de su investigación arrojan luz sobre el tema de la construcción de la ciudad por parte de los niños. Así, se sostiene que el barrio, desde la perspectiva de estos, es un lugar en el que establecen y piensan los límites entre las casas, las calles y el vecindario. El barrio es el punto intermedio entre la vivienda privada y la ciudad pública y, por ende, el espacio en donde tradicionalmente se ha construido parte de la identidad social de sus habitantes, entre ellos los niños (Christensen y O'Brien, 2003). La apropiación del barrio por parte de los niños supone una conquista inmediata de sus relaciones sociales con los vecinos y parientes. De hecho, los hijos de migrantes ecuatorianos recuerdan a las vecinas, al señor que vendía el pan, la casa de los primos, a los amigos del barrio con quienes jugaban en las canchas deportivas y en las calles... En Ecuador estas redes vecinales constituyen el espacio de socialización por excelencia de los niños que habitan en el sector urbano (Verdesoto, 1995: 204).

> Vivíamos en el centro. Era una casa grande. Si quería salir a estar corriendo, salía, iba con mis vecinos. El barrio era muy tranquilo y como era en el centro, necesitaba salir a hacer cualquier cosa y estaba al lado. Conocía a casi todos los vecinos, todos nos conocíamos (Juana, 14 años, España).

> Eso también extraño de Ecuador. Aquí yo no visito a nadie, ya no me puedo quedaren casa de nadie. En cambio, allá los fines de semana iba donde mi tía a pasar con mi prima y eso (Lucía, 13 años, Alemania).

Eso sí, es importante señalar que no todos los niños entrevistados vienen de los mismos sitios. La composición es diversa, de manera que no es lo mismo reconstruir los recuerdos de los lugares dejados atrás cuando se ha habitado en una ciudad grande que cuando se ha hecho en una zona campesina. Quienes vienen de zonas rurales de la sierra, por ejemplo, rememoran lugares en donde la relación entre las viviendas y sus alrededores corresponde a una cosmovisión del espacio distinta a la de las zonas urbanas. En las comunidades indígenas (Moscoso, 2000), para poner un caso, los niños suelen representar su vida como transcurriendo entre varios espacios que se interrelacionan entre sí: la casa, la chacra y el *ayllu.*[13] Estas ponen en juego elementos públicos y privados al mismo tiempo: la casa y su esencia, esto es, la cocina como representante de lo privado, pero también de lo público en cuanto posee una extensión, la chacra,[14] que implica relaciones intrafamiliares y comunales. La chacra y su extensión, es decir, las tierras comunales y los pastizales, hacen alusión a lo público pues reflejan, por medio de la minga,[15] las fiestas o los entierros, un sentido de pertenencia étnica y comunitaria. De este modo, en nuestra muesta de entrevistas, hay niños, como Manuel, que dicen haber pasado parte de su tiempo junto a unos abuelos campesinos con quienes la vida transcurría en los pastizales, junto a las vacas o cosechando:

> Como mi abuelita y mi abuelito cuidaban una finca, ahí sabíamos ir a jugar yo y mi hermana. Me sabía llevar mi mami para allí abajo o donde la abuelita de mi mami. Les ayudábamos en la cosecha, sabíamos jugar. Luego donde la abuelita de mi papi, como había mucho espacio, le acompañábamos a ver las vacas, sabíamos jugar fútbol y como había muchos huertos, ahí sabíamos ir a coger limones y a chupar. Igual había árboles de guabas, de moras. Ahí sabíamos ir a coger (Manuel, 12 años, España).

Quito o Guayaquil, urbes, ciudades grandes, habitadas por distintos grupos económicos, sociales, étnicos o nacionales y en donde la acumulación de

---

13 El *ayllu* es un término kichwa que se utiliza para describir la unidad familiar kichwa como un núcleo o base de una figura de círculos concéntricos, de la que forma parte de manera sucesiva el grupo de parentesco, la comunidad y el grupo étnico.

14 En las comunidades indígenas andinas, es común que junto a las casas, las familias tengan chacras, es decir, terrenos donde siembran y viven los animales.

15 La minga es un tipo de interacción con otros miembros de la comunidad que se realiza con motivosde solidaridad y reciprocidad (el alcohol, por ejemplo, convierte los acontecimientos en momentos de reafirmación de los lazos entre las personas), bien para arreglar los caminos comunales, preparar la tierra para el cultivo, ayudar a la construcción de una casa o preparar la acequia. En último término, la minga refleja las relaciones que marcan un sentido de pertenencia a una comunidad la cual asume la responsabilidad —por medio de los lazos de parentesco o afinidad— de colaborar en su construcción y reproducción como tal.

capital y la diferenciación de clases son más evidentes que en los pueblos o ciudades pequeñas,son recordadas como lugares en los que las diferencias entre las personas son mucho más notorias. De este modo, otro de nuestros informantes, Alberto, expone que, al mudarse a vivir a Quito, encuentra que las personas son disímiles entre sí, que unas tienen una vida mejor que otras y que, en realidad, están separadas por diferencias de clase:

> Era un pueblo chiquito. Todos nos llevábamos bien. Me gustaba bastante porque había muchos animales, muchas cosas. Era lindo. Al despertar cantan los gallos, no llueve tanto, te puedes ir con tus primos a jugar por unos espacios de terreno sin que te digan nada... Yo era bien chiquito. Nos llevábamos todos con otras personas y no nos sentíamos diferentes a nadie. Es que en Quito hay los que tienen una casa grandota y tienen una mejor vida. En cambio, en el pueblo éramos todos iguales. Nadie se sentía diferente allí (Alberto, 12 años, España).

El Ecuador se caracteriza por ser un país con una tradición migratoria tanto externa como interna. En concreto, a finales de los años sesenta se encuentra el inicio de una suerte de aceleración de la migración de zonas rurales hacia zonas urbanas.[16] El éxodo de las ciudades al campo es continuo y, al igual que las migraciones hacia el exterior, involucra a toda la familia y, dentro de ella, por supuesto, a los más pequeños. No resulta extraño encontrar casos de niños y niñas que reconstruyen episodios ligados a estos movimientos internos (de ciudad a ciudad, de zonas rurales a urbanas) y que los explican de acuerdo a la situación económica familiar o a la búsqueda de fuentes de trabajo por parte de sus progenitores:

> Cuando se separaron, se fue a vivir a Manta; se fue a vivir más lejos porque ahí le dieron un trabajo mejor, también de ingeniero; ahí le pagaban más (Marco, 12 años, España).

Por otra parte, es común que los niños, al reconstruir el *allí*, piensen en varias cosas. En primer lugar, los que viven en Alemania recuerdan el país a través de la descripción de paisajes exóticos a los que relacionan con una serie de

---

16 A fines de los años sesenta, el Ecuador vivió una aceleración de la migración interna rural-urbana que transformó la distribución demográfica del país (mientras en 1962 el 65% de la población vivía en zonas rurales, para 1974 solo lo hacía el 41%), concentrando las ciudades, y ya no los campos, el mayor número de habitantes. Este cambio poblacional, síntoma del lento y desigual proceso de modernización del país, sería la antesala de la migración internacional. Esta última puede ser leída incluso como la extensión de la migración interna, aunque requiera ausencias más prolongadas y mayor riesgo económico. Jokisch plantea así que existen personas y/o familias que históricamente han ido migrando del campo a las ciudades y de ahí ellos (o sus hijos) han salido para el exterior (Ramírez y Ramírez, 2005: 37).

lugares comunes: la comida es fresca «bio» y hay mucho sol, percepción que contrasta con el frío alemán. Estas ideas se conectan, a su vez, con los imaginarios habituales reproducidos generalmente por los alemanes sobre Latinoamérica[17] y que serán materia de análisis en el cuarto capítulo del trabajo.

> Teníamos una casa y podíamos ver el mar. Se lo podía ver desde nuestra casa, y abajo había muchas plantas y había un jardín y estábamos cerca de la ciudad. En Guayaquil se puede comprar todo. Me gustaba cómo se cocinaba allí y es bonito. Todo fresco, todo es bio. Es bonito, mucho sol (Cristina, 12 años, Alemania).

Los niños también señalan que en Ecuador había más «ambiente». Un sitio con ambiente es un lugar en el que, para Lucía, por ejemplo, las relaciones sociales entre las personas son cercanas, grupales, divertidas. Estas interacciones las distingue de las que experimenta en Alemania en donde, en contraposición a su vida en Ecuador, dice que prima el individualismo:

> Donde vivía había más ambiente que acá porque, cuando una sale con sus amigas, se divierte. Allá en Ecuador los vecinos siempre están ahí. En cambio, acá cada uno vive su vida. En mi lugar todo el mundo se conoce, se habla, los amigos salen (Lucía, 13 años, Alemania).

De hecho, los niños entrevistados —sobre todo los que viven en Alemania— enfatizan la idea de que en Ecuador las personas son más alegres. En la distancia, la tendencia es a idealizar las relaciones entre las personas:

> Es bonito aquí pero las personas no son como nosotros. En Ecuador son más alegres, aquí también, pero no se, algo falta (Alfonso, 11 años, Alemania).

Esta idealización se relaciona con el valor que los niños asignan a las relaciones entre las personas que viven en un mismo barrio, en las ciudades pequeñas o en los pueblos. Es frecuente que subrayen que, en sus barrios y pueblos, existía una vida en comunidad. Los vecindarios característicos de los barrios y asentamientos urbanos de las ciudades, sobre todo de la sierra (Verdesoto, 1995), han permitido desarrollar entre los vecinos una serie de redes en las que se han traducido los vínculos y las identificaciones previamente constituidas. Estas redes dan lugar a la circulación de bienes, servicios, información y conocimientos. No es extraño, así, que los niños señalen haber vivido en vecindarios en los que las personas se conocían entre sí, se visitaban unas a otras y se saludaban en la calle, o que recuerden, como Mar-

17 En Alemania el imaginario construido en torno al latino (Tabares, 2005) comprende imágenes esencialistas y atravesadas por discursos de género. Las imágenes resaltan, entre otros aspectos, ideas asociadas a «tropicalidad, alegría y festividad».

co, haber participado en fiestas que congregaban a todo el pueblo o que permitían el acceso menos comercial a los productos de consumo:

> En ese pueblo la afición es el bingo. Casi todo el mundo juega bingo y es un poquito grande, pero no mucho, es como un pueblo normal y corriente. Tú allá veías a las seisde la mañana al señor de la leche diciendo «¡leche, leche!». En cambio, aquí tú tienes que ir a buscar, a comprar (Marco, 12 años, España).

Se destaca, en este sentido, el papel asignado a los primos y a los vecinos. Se trata de sujetos sociales con quienes los niños interactúan en las casas y sus extensiones. De hecho, según se desprende de sus discursos, su vida en Ecuador tiene lugar en un mundo rodeado de otros niños y niñas: primos, hermanos, hijos de los vecinos, compañeros de la escuela. Son relaciones de amistad, familiaridad, afecto y cercanía que le dan un significado particular a las interacciones. Muchas de las investigaciones tradicionales sobre los grupos de pares se han centrado en los adolescentes —asegura Corsaro (2001: 37)— y, en concreto, en los efectos (positivos y negativos) de esas experiencias en el desarrollo individual. Estos trabajos suelen tener una visión funcionalista de la cultura, esto es, la cultura es vista como la internalización de valores compartidos y normas que guían el comportamiento. En cambio, para Corsaro, el papel de los pares en la infancia tiene otras dimensiones que no siempre han sido consideradas (Corsaro, 1985). Él asume una visión de la cultura —muy en la línea de Geertz (1992)— como pública, colectiva y performativa, y define las culturas de los niños como un *set* de rutinas y actividades, artefactos, valores y ocupaciones que estos chicos producen y comparten por medio de las interacciones entre ellosmismos. Desde esta perspectiva, no es extraño que el papel de los pares tenga un lugar primordial en las (auto)biografías de los niños. Con los primos, hermanos y vecinos es con quienes juegan en la calle, las plazas, los patios, es con quienes construyen una red de relaciones sociales.

> Jugaba en el patio porque tenía amigos, con los vecinos. Allá vivía una señora que tenía un negocio de muebles, y ella tenía una hijita con la que jugué, o también con mis primos que también vivían por allá a unas cuatro o diez casas más. Con mi hermano jugábamos con mis primos (Sarita, 11 años, Alemania).

Los recuerdos de los niños aluden con mucha frecuencia al juego, una actividad que permite que incorporen normas, conocimientos y herramientas sociales (Mead, 1972; Lever, 1978; Corsaro, 2003). El juego es una función llena de sentido (Huizinga, 2000: 12). Así, los niños recuerdan haber desarrollado actividades lúdicas en parques, patios, fincas, huertas, calles anchas, casas de primos, abuelos y vecinos. Los juegos que tienen lugar en

estas áreas varían dependiendo de la edad de los participantes (a los cinco años no se juega a lo mismo que a los diez), del lugar en el cual vivían (no es lo mismo perseguir iguanas en Manabí que jugar al fútbol en las calles del centro de Quito), de las costumbres lúdicas locales (el trompo, San Benito, lima, limita, limón) e incluso del género (carros, tierra, fútbol: «esos juegos de hombres»). Así, los niños nombran una serie de actividades lúdicas como la conga, los doctores, montar bicicleta, jugar a los carros, hacer castillos con la tierra, fútbol, canicas, trepar a árboles de limón, mango, guabas; columpios, máquinas, muñecas, escondites, etc., que poseen sus propias reglas, estructura y significado.

> Siempre me ha gustado. Desde los siete años empecé a jugar en equipos chiquitos. En Quito entré en un equipo, hicimos un equipo para un campeonato. Nosotros mismos hicimos el equipo. En Loja jugaba en el colegio o en la casa de mis primos. Como era grandota la casa, entonces, teníamos un espacio grande para jugar con ellos. En Quito jugaba en la calle con mi primo. Por ahí no pasan carros, las calles son anchas, puedes jugar fútbol y no te dicen nada. En cambio, aquí no puedes hacer bulla porque te hablan (Alberto, 12 años, España).

Como se puede observar en el anterior testimonio de Alberto, estos recuerdos se diferencian de sus experiencias en los lugares donde ahora viven, en los que consideran que no se juega o no se hace del mismo modo. Es común, en este sentido, que los niños valoren la posibilidad existente en Ecuador de participar y ocupar los espacios públicos (canchas, calles, jardines, etc.), lo cual distinguen de sus experiencias en los nuevos contextos, en donde los espacios de juego son diferentes o no existen y en donde dicen sentirse intimidados por los adultos:

> Era lindo. Al despertar, cantan los gallos; no llueve tanto, te puedes ir con tus primos a jugar por unos espacios de terreno sin que te digan nada (Manuel, 12 años, España).

Ahora bien, los niños también indican que *allí* eran más vigilados. ¿Qué quiere decir esto? Básicamente que el hecho de haber formado parte de barrios o ciudades pequeñas en donde las personas se conocen, también conlleva ser objeto de observación y cuidados colectivos. Para los niños, los espacios públicos en Ecuador no solo son ocupados por ellos, a diferencia de lo que ocurre en Alemania o en España, sino que son representados como más seguros puesto que ellos no estaban solos, sino que sus madres, parientes o vecinos estaban presentes, vigilándoles. De un modo casi paradójico,

expresan a menudo que *allí* tenían más libertad porque podían salir, se movían por el barrio, se fiaban de las personas que ahívivían... precisamente porque se sentían más vigilados.

> Allí tienes más libertad. Aquí puedes andar por el barrio, pero no te puedes fiar, y allí sí puedes porque las madres pueden están más atentas y eso. Aquí no te dejan. Por ahora, hasta las siete, porque ya está oscuro. Allá puede que sí porque están más atentos y hay un montón de niños (Diego, 13 años, España).

Esta idea de libertad se contrapone con el sentimiento de que, en el nuevo contexto, están más encerrados, que aparece sobre todo entre los niños que viven en España. La sensación de sentirse aprisionados se relaciona con sus experiencias anteriores y con el hecho que, como se verá en capítulos posteriores, en España suelen vivir en viviendas pequeñas que a veces con compartidas con otras personas, ya sean conocidos o parientes:

> Aquí la gente no sale a jugar en la calle, están encerrados. En Ecuador sí, salíamos a jugar con nuestros primos o con los vecinos (Felipe, 12 años, España).

Sin embargo, lo anterior —es decir, relacionar Ecuador con los lazos familiares, las amistades y el juego— no quiere decir necesariamente que la situación actual sea experimentada de forma adversa. Cristina, por ejemplo, viajó junto a su madre a los seisaños a Berlín; allí ha asistido a la escuela, ha establecido relaciones de amistad con otros niños y ha tenido la oportunidad de participar de otros espacios (campamentos vacacionales, bibliotecas públicas, etc.). En consecuencia, no solo Alemania es un lugar que le resulta familiar (los amigos, el clima...) sino que dice que si volviese a Ecuador, se sentiría sola, a pesar de tener allí a la familia. Factores como la edad, el destino y el tiempo que se ha vivido en los nuevos contextos son fundamentales a la hora de entender las representaciones sobre lo que se dejó atrás:

> No creo que me gustaría vivir en Ecuador. No sé, todos dicen que es más bonito, pero acá me parece más bonito porque tengo a mis amigos, aunque allá esté mi familia. Me sentiría sola. Me gusta aquí más el clima y la nieve, en Ecuador no es así. Allí hay contaminación y aquí no (Tania, 13 años, Alemania).

Por otro lado, existen elementos negativos con los que los niños asocian el *allí*, como la contaminación en el caso de Tania. Sobre todo los varones describen lugares que, a la par de ser pequeños, familiares, cálidos... e incluso, a pesar de estar vigilados, son peligrosos. Este peligro lo atribuyen a la violencia con la que han convivido cotidianamente: los asesinatos o las escenas violentas desatadas en las fiestas y mostradas en los periódicos:

> Vivía justo en la entrada del pueblo, tranquilo. Aunque en las fiestas había peleas y muertos. Está cerca de Portoviejo y Manta, y esas dos ciudades son de matones. Siempre te traes el periódico y ves muertos. No me gustan los periódicos de Ecuador porque ahí te enseñan la muerte (Marco, 12 años, España).

Ecuador es definido como un sitio inseguro: «porque hay ladrones y porque al caer la noche, es más peligroso». Esto se distingue de sus experiencias, por ejemplo, enAlemania, donde dicen poder salir con tranquilidad y sin sentir miedo. Como se aprecia, la noción de que en Ecuador los niños tienen más libertad y ocupan los espacios públicos convive con la idea de que esos espacios son amenazantes, sobre todo en ciudades grandes. Ambas ideas resultan a veces incluso contradictorias:

> Ecuador es bonito pero lo malo es la delincuencia. Me siento muy inseguro allá, no como acá que puedes estar en la noche y no pasa nada (Víctor, 12 años, Alemania).

Concluyendo, al hablar del *allí*, los niños le dan sentido a los lugares del recuerdo de tal manera que al volver la mirada hacia el sitio en que vivían, reconstruyen una suerte de mapa simbólico de los espacios en los que habitaban. Experimentan los lugares de su infancia previos a su viaje a Europa de acuerdo a una serie de categorías: lo público y lo privado, dentro y fuera (las casas propias y las de los vecinos y parientes, los jardines y las canchas, el barrio, la ciudad o el pueblo). Ahora bien, la reconstrucción del *allí* tiene lugar en un contexto migratorio, es decir, en otros espacios y otros tiempos. El viaje, como se ha señalado al principio del capítulo, cobra en la distancia diferentes significados y no termina nunca, porque todo lo que se va dejando atrás se convierte en lo conocido. Así, la asociación del *allí* con la libertad y el juego, por ejemplo, se lleva a cabo a partir del modo en el que los niños viven el espacio público en Alemania y en España. Desde esta perspectiva, el hogar no se define únicamente por su distinción de otros lugares, sino también por su «sentido», su «*genius loci*» o el «espíritu del lugar» (Norberg-Schulz, 1975), que tiene directa relación con el significado que los mismos individuos le confieren en contextos determinados, como el migratorio. Así, si como señala Devillard (2006), la historia que se construye es una reinterpretación ininterrumpida en la que la evaluación del ayer a partir del presente genera una revisión recíproca de ambos, entonces, las representaciones de los lugares del pasado también constituyen una reinterpretación ininterrumpida de los mismos.

CAPÍTULO SEGUNDO

# Memorias familiares

Toda memoria familiar está constituida por un entramado de hilos que se tejen entre sí. Historias que arrojan luz y sombras sobre unos sucesos y otros, distintas versiones sobre los mismos acontecimientos, cosas que se ocultan o no son nombradas. Por un lado, la familia, al igual que la clase social y la religión, son ámbitos colectivos relevantes en la construcción de la memoria —cuadros sociales de la memoria— (Halbwachs, 2004); pero además las personas elaboramos recuerdos familiares, tejemos nuestra propia memoria familiar.

Ahora bien, ¿cómo construye sus recuerdos familiares una persona cuyos vínculos han cambiado por la migración? La memoria no se descompone por la fragmentación familiar (Segalen, 2009), lo que quiere decir dos cosas. En primer lugar, supone pensar que, incluso cuando las familias se transforman —divisiones, separaciones, reagrupaciones, recomposiciones...—, los recuerdos familiares de quienes han dejado su país se ajustan a tiempos y contextos que son discontinuos, pero no desaparecen por ello. La memoria de una familia que ha migrado es la memoria de los vínculos entre los distintos miembros que la constituyen, aquí y allí. Si el hecho migratorio fragmenta a la familia en el tiempo y en el espacio dado que conlleva una separación física de sus miembros, ello no implica necesariamente la ruptura de los vínculos familiares (Pedone, 2007: 91). Y si hay vínculos familiares, hay memoria.

En este capítulo se lleva a cabo un recorrido por las experiencias familiares de los niños anteriores al viaje de sus progenitores. El objetivo es analizar las representaciones que tanto los niños como sus padres y madres elaboran sobre la vida familiar de los primeros antes del inicio del proceso migratorio. En general, los discursos sobre la vida familiar en Ecuador abordan los siguientes temas: las fechas y acontecimientos especiales (estampas familiares), las separaciones y divorcios, la violencia familiar (conflictos, peleas, maltrato) y las abuelas.

El análisis se apoya en varias ideas de partida. En primer lugar, que la familia no representa solo un conjunto concreto de vínculos sociales, sino una forma de asignar significados a las relaciones interpersonales (Rivas, Gonzál-

vez y Gómez, 2010: 19). De este modo, reconstruir la vida familiar de los niños desde la perspectiva de ellosmismos y de sus progenitores es considerar a la familia como una manera de dotar de significados, interpretar, representar y organizar las relaciones sociales. En segundo lugar, que la vida familiar de los niños previa al viaje migratorio de mamáo papá corresponde a un período muy concreto de la vida de la familia, es decir, a una etapa de su ciclo vital. Arriagada (2005: 26) ha elaborado una tipología para hacer referencia a las diversas etapas por las que pueden transitar los hogares familiares: la de inicio (empiezan a nacer los hijos), la de consolidación (dejan de nacer los hijos) y, finalmente, la de la salida de los hijos (los hijos se van o pasan a constituir hogares distintos). Los discursos que se analizan en este capítulo giran alrededor del inicio de la vida de la familia, lo que implica que los recuerdos haganalusión a cierta organización y disposición que corresponde a esta etapa de la misma. Esta, a su vez, está inserta en estructuras económicas, sociales y políticas que inciden en las mentalidades y las prácticas sociales y, en consecuencia, en las relaciones entre los miembros de las familias y los niños.

En este sentido, hablar sobre la familia también es referirse a un grupo de mediación. ¿Qué quiero decir con esto? Los individuos no nacen miembros de la sociedad: nacen con una predisposición hacia la socialidad y luego llegan a ser miembros de una sociedad. Se trata de un proceso —explican Berger y Luckmann (1993)— por el cual los seres humanos internalizamos la realidad, es decir, llegamos a la comprensión de nuestros semejantes y a la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Para Schütz (1982), el «otro» es aprehendido como individuo por medio de la situación cara a cara entre los que conforman una comunidad espacio-temporal. La orientación hacia el «tú» es el prerrequisito de toda acción social (López, 1995), aunque para convertirse en relación social es preciso que el «yo» actúe sobre el «otro», que se produzca una relación «nosotros». Desde esta perspectiva, los niños aceptan los roles y actitudes de los otros significantes, es decir que los internalizan y se apropian de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes se vuelven capaces de identificarse a ellos mismos. Eso sí, no se trata de un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. Berger y Luckmann (1993) exponen que al asumirse el mundo, este puede ser creativamente modificado o hasta recreado. Se trata de un proceso dialéctico entre los individuos y las estructuras sociales. De acuerdo con ello, aquí se sostiene la idea deque los niños, al integrarse en un proceso de socialización, no solo internalizan conocimientos y significados, sino que los objetivan y los externalizan. Los niños no son sujetos que

internalizan el mundo pasivamente, sino que participan en él e, incluso, lo transforman: son activos en la construcción de su vida social, la de quienes les rodean y la de las sociedades en las que viven (Prout y James, 1990; James, Jenks y Prout 1998).

Ahora bien, el proceso dialéctico entre la sociedad y los individuos tiene lugar a través de lo que Sartre (2004: 74) llama los grupos de mediación: es en el ámbito de estos donde el ser humano hace el aprendizaje de su condición social. Ferrarotti (1993: 125) revisa las ideas de Sartre y señala que, en realidad, cada individuo no totaliza directamente la sociedad entera, sino que lo hace por mediación de su contexto social inmediato, el de los grupos pequeños de los que forma parte. Estos grupos son, a su vez, agentes sociales activos que totalizan el contexto. Ahora bien, ¿cuáles son esos grupos pequeños de los que hablan tanto Sartre como Ferrarotti? Si, como afirma Sartre, la persona vive y conoce más o menos claramente su condición a través de su pertenencia a diversos grupos, y si la mayor parte de estos son locales, delimitados, inmediatos, Ferrarotti sostiene que son los denominados grupos primarios en los cuales los niños son socializados. En el estudio que he realizado, se destaca de manera particular el grupo familiar que, por lo señalado, representa un grupo de mediación, pues está constituido por una cadena de conexiones e interrelaciones que permiten que los niños interactúen como individuos con lo social/universal.

Finalmente, en este capítulo se considera que los recuerdos familiares no son exclusivamente individuales, sino comunes en buena medida a los miembros del mismo grupo familiar, de modo unos se apoyan en los recuerdos familiares del resto de los miembros.

## 1. Desde la perspectiva de las niñas y los niños

### Las abuelas maravillas

Los chicos reconstruyen la vida familiar en Ecuador a través de distintos abordajes. Por una parte, suelen rememorar fechas y acontecimientos que, para ellos, tienen un significado especial. Estos recuerdos aluden a momentos especiales (paseos, navidades, cumpleaños, primera comunión) en los que la familia está reunida, que ellos valoran por unos motivos u otros (regalos, comidas excepcionales, homenajes) y que generalmente son recordados por el conjunto de la familia. Momentos familiares que permiten construir referencias para los sujetos al funcionar como signos codificados desencadenantes de las mismas reacciones previsibles (Segalen: 2009):

> Yo me acuerdo de una navidad que fue muy divertida pues, como todos sabemos, lo de las navidades es una ilusión, ¿vale? Entonces, mis padres colocaron en lugares distintos, colocaban cartas para que descubramos donde estaban los regalos, porque nos los escondían. Entonces nosotros buscábamos los papelitos, leíamos y nos poníamos a pensar entre todos, y buscábamos y encontrábamos otra carta hasta que, a la final, encontrábamos todos los regalos (Jonathan, 14 años, España).

Es frecuente que los niños cuyos progenitores se han separado o divorciado pongan énfasis en reconstruir estampas familiares en las que estos aún están juntos. La vida familiar es exaltada por medio de diferentes imágenes alrededor de la unión, alegría, juegos, etc., que la magnifican y que, como se verá, contrastan con los conflictos, peleas y problemas vividos en esas mismas familias.

> Con mis papás era bonito. Estábamos siempre en el cuarto con mi papá y mi mamá. Cuando había cumple, nos celebraban y yo siempre bailaba con mi hermano o con mi papá o con mi mamá (Tania, 13 años, Alemania).

Las estampas familiares elaboradas por los niños son confrontadas, así, a situaciones caracterizadas por separaciones y divorcios. Ahora bien, al reconstruir estas separaciones y divorcios, sus discursos giran en torno a las personas que, desde su perspectiva, desencadenaron los conflictos: sus padres. José, por ejemplo, cuenta que su padre tenía una «moza», término despectivo con el que se denomina a la amante en Ecuador. Según José, su madre supo que su marido tenía otra familia y, en consecuencia, se divorció. El hecho de que, para los niños, sean los hombres y no las mujeres quienes desencadenan las separaciones y los divorcios se relaciona con los distintos roles de género jugados por la pareja. En su opinión, sus padres son «mujeriegos», tienen «mozas», «salen con otras mujeres». Esto da pie a pensar que laserie de atributos con los que caracterizan a sus papás incide en su construcción de la masculinidad y de la feminidad: mientras las mujeres juegan el rol de esposas o amantes, los hombres son infieles y desleales. Así se puede sostenerque si para los niños, son los padres quienes provocan las rupturas entre la pareja, esto impacta en la construcción que llevan a cabo de los modelos de hombre y mujer y de las relaciones de pareja.

> Se separaron cuando mi madre supo que tenía una moza y una hija. Tenía 4 meses mi hermanita. Yo no sabía por qué se separaron. Después me enteré que tenía un hermano y una hermana (José, 12 años, España).

Los recuerdos sobre la separación y el divorcio suelen estar acompañados de la descripción de sus propias reacciones: ¿cómo me sentí?, ¿cuál fue mi vivencia? Kaltenborn (2001) realizó una investigación sobre las preferencias

de los niños en cuanto a su custodia tras la separación o el divorcio de sus padres. El autor señala que estas situaciones provocan un estado de estrés continuo en los niños, puesto que la angustia de los adultos les suele ser transmitida al tiempo que las diversas situaciones les generan inseguridades (Hetheringon, Bridges y Insabella, 1998; Mason, Skolnick y Sugarman, 1998; Rodgers y Prior, 1998). De este modo, Marco recuerda que cuando su padre se fue, él pasó de ser «el niño más alegre del pueblo al más triste» (Marco, 12 años, España).

Los niños dicen, además, que tanto ellos como sus madres se quedaron solos, y describen sus expectativas con respecto a sus padres luego de la separación: esperan que los busquen, los llamen por teléfono, les dediquen tiempo, etc. José, por ejemplo, afirma haber buscado a su padre sin haber encontrado una respuesta:

> Cuando se divorciaron, viví con mi mamá y mi padre me iba a ver todos los días. Estuvimos cuatromeses. Mi madre estaba sola. No me gustaba porque estaba solo, sin mi padre. Le llamaba al teléfono a mi padre y no me contestaba. No se por qué (José, 12 años, España).

Y Miguel rememora a un padre al que, después de la separación, apenas veía y que se relacionaba con él y su hermana por medio de regalos, de objetos materiales cuyo fin era compensar su ausencia de la casa:

> Vino mi papá a visitarnos algunas veces y me regaló juguetes, una caja así de grande y gorda con autos, una pistola con bolitas de plástico (Miguel, 8 años, Alemania).

Según Kaltenborn (2001), pocas veces se toman en cuenta los deseos o criterios de los niños a la hora de decidir con qué personas han de permanecer, lo que significa que no participan en las decisiones tomadas alrededor de su cuidado y crianza tras la separación de sus padres. Sin embargo, asumen esta decisión como natural, no la cuestionan ni la discuten. La tendencia es que sean las mujeres las que se queden a cargo de los hijos, lo que vuelve a conectarse con las ideas expresadas en líneas anteriores, pues alimentan los modelos de género reproducidos por los niños en sus discursos. Autores como Durkheim (1922) han insistido en la importancia de la transmisión de valores de los padres a los hijos. El papel de los padres y las madres influye en la construcción de lo que significa ser hombre y ser mujer y estos modelos, como se sabe, conforman los referentes por medio de los cuales los niños construyen sus ideas sobre lo masculino y lo femenino. Por consiguiente, si conciben que es natural quedarse con sus madres y no con sus padres,

sus discursos expresan la existencia de valores de género que asumen que el rol del cuidado es un rol femenino y relacionan a las mujeres con determinadas cualidades que se considera innatas y no adquiridas.

> Él es buena gente, pero nunca se quiso quedar conmigo ni yo lo podía ver, y eso me daba un poco de tristeza (Édison, 14 años, Alemania).

Cuando los niños y niñas reconstruyen sus recuerdos familiares en Ecuador aparece también un tema que lamentablemente es central en las (auto)biografías: la violencia familiar. Seis de ocho niños entrevistados cuyos progenitores se han separado o divorciado allá, relatan haber vivido episodios de violencia machista ejercidos sobre sus madres. De hecho, como se verá en el siguiente capítulo, las mujeres enumeran distintas motivaciones para viajar, pero el maltrato de sus parejas es una de las principales. Ahora bien, ¿cómo reconstruyen los niños entrevistados las agresionesque tienen lugar en sus familias? Las historias de violencia familiar se repiten cotidianamente en Ecuador y son vividas por miles de niños y niñas que se hallan involucrados en ellas de un modo u otro, migren o no[18]. Leyra (2009: 204) relaciona poder y violencia de tal manera que se constata que la violencia de los hombres sobre las mujeres es un recurso del poder, el más radical, al que se recurre para mantener la relación de poder-subordinación y que se hace presente cuando se cuestiona dicho poder, se ve amenazado o cuando se está perdiendo. En este sentido, cuando los niños reconstruyen su vida familiar en Ecuador recuerdan sobre todo a papás que maltratan a mamás:

> Mi papá le golpeaba a mi mamá. Entonces yo me acordaba de él así (Juana, 14 años, España).

El maltrato al que los niños hacen referencia suele ir acompañado de recuerdos sobre el consumo de alcohol por parte de los padres.[19] A pesar de que existe una clara asociación entre el abuso del alcohol y la violencia de género (Sánchez, 2004), se sabe muy poco sobre la naturaleza de esa relación, existiendo

---

18 Es difícil conseguir cifras confiables sobre violencia machista. Wagner (2007) recoge investigaciones llevadas a cabo por Camacho (1996, 2003) así como Ardaya y Ernst (2000) que, en cada caso, documentan el alto grado de propagación de la violencia. En una encuesta, por ejemplo, el 40% de los y las jóvenes ecuatorianos encuestados (n=1.000) respondieron que sus madres son golpeadas por el padre. Si se considera que no todos los hijos se enteran de la violencia, o que no se la menciona en una encuesta, y que solamente se preguntó por la violencia física, entonces, la cifra puede ser más elevada.

19 El consumo de altas dosis de alcohol forma parte de la vida cotidiana en Ecuador. De hecho, la promoción de las bebidas va de la mano del deporte, las fiestas y aún las circunstancias trágicas.

cierta controversia sobre el rol que juega en la violencia. La corriente de opinión dominante señala que el alcohol no es una variable suficiente para explicar el maltrato, pero que sí actúa como liberador y deshinbidor de la agresión. En este sentido, los chicos describen a sus padres alcoholizados de distintas maneras: «medio locos», «no tan buenos», etc. Miguel, por ejemplo, recuerda que su padre borracho atacó a su madre y que terminó en la cárcel:

> Pero mi papá no era tan bueno porque tomaba mucho alcohol y estaba borracho, y le atacó a mi mamá y llamaron a la policía y se fue a la cárcel (Miguel, 8 años, Alemania).

Los niños también relacionan el consumo de alcohol con las infidelidades de sus padres, sus ausencias de casa y, por supuesto, las peleas con sus madres:

> Cinco años de matrimonio, de lo que he escuchado de mi mamá. Mi papá ahí empezó a cambiar, comenzó a emborracharse, a irse con mujeres y todo eso [...]. Siempre mi mamá se peleaba con mi papá (Paula, 13 años, Alemania).

Los chicos no solo recuerdan haber sido testigos de las peleas entre sus progenitores, sino también de los conflictos entre estos—especialmente las mamás— y otros miembros de la familia —particularmentelos familiares de sus maridos o compañeros—:

> Desde que nací fue un problema porque la familia de mi papá no se llevaba con mi mamá; entonces, siempre me tenían en el medio. Entonces, mi mamá, al fin y al cabo, después de tanto problema, se separó de mi papá (Juana, 14 años, España).

¿Cómo describen los niños a sus madres? Relacionándolas sobre todo con los cuidados. ¿Y qué se entiende por cuidados? Según Orozco (2009: 4), estos son la base invisible del sistema socioeconómico en la medida en que: 1) No se pagan ni se valoran; no se miden. 2) Su invisibilidad permite que sean utilizados gratuitamente como elemento último de reajuste del sistema socioeconómico, saltando al terreno del debate público solo cuando faltan. 3) La responsabilidad de cuidar se entiende como una tarea de las mujeres y la mayoría de las veces se realiza sin compensación monetaria. De hecho, la relación entre la maternidad y los cuidados se conecta con la posición que las mujeres ocupan en el contexto cultural, económico, social y familiar ecuatoriano, en donde se asume que han desarrollado una suerte de «disposición» para ello. La idea de la existencia de esta disposición es, en realidad, una consecuencia de las actitudes morales que se han generado a partir del conjunto de relaciones de género que se reproducen en la vida cotidiana (Álvarez: 2001). Desde esta perspectiva, el cuidado que los hijos describen responde

a un aprendizaje moral por parte de las mujeres y los hombres que luego es transmitido a los menores:

> Mi mamá me cuidaba bastante. Era bien nerviosa de que me pase algo y de que me muerdan los perros, de que no me molesten (José, 12 años, España).

> Me gustaba cuando mi mamá nos hacía bañar, nos daba de comer, nos llevaba a algunas fiestas, nos compraba cosas y nos tenía paciencia (Manuel, 12 años, España).

De igual manera, los chicos también suelen recordar que su relación con sus madres (y con sus padres) era mejor y más cercana cuando ellos tenían menos edad. Es común que señalen —como en el caso de Marco— haber acompañado a sus madres a realizar sus actividades o recuerden anécdotas de la vida junto a ellas:

> De niño, me llevaba muy bien con mi mamá. Trabajaba en un bazar que quedaba cerca del colegio. Estudiaba en un colegio que estaba cerca, me iba caminando y me quedaba a acompañarla hasta que termine de trabajar. Yo me llevaba bien con mi madre. Cuando salían, me llevaban en la bicicleta, nos íbamos burlando «que te caes, que te caes». Lo pasaba bien con mi mami (Marco, 12 años, España).

La relación de los niños con sus madres es caracterizada también por el hecho de que se sentían objeto de mimos y cariños, al menos durante sus primeros años de vida:

> Mi mami cocinaba, me daba muchos besitos y siempre se reía. Y mi papi era así mismo como mi mami (Cristina, 12 años, Alemania).

Ahora bien, de igual manera valoran la relación con sus madres de acuerdo a los castigos a los que eran sometidos. Los castigos constituyen una práctica muy común en Ecuador:[20] los golpes, bofetadas, tirones de pelos, empujones o el maltrato psicológico son validados como métodos de formación, educación y control de los niños. En general, al igual que con los casos de violencia machista, es difícil conocer las cifras de maltrato infantil en Ecuador.[21] Sin embargo, al referirse a América Latina, Acosta (2009: 1) señala que

---

20 Aunque en esta investigación no se ha profundizado en la noción de castigo y el modo de experimentarlo por parte de los niños, cuando este se lleva a cabo a través de palizas, insultos o gritos, seguramente es interiorizado no solamente como una forma de atención, sino como una humillación y falta de cariño. Sin embargo, es tan común que se corre el riesgo de que los sujetos la naturalicen.

21 El Observatorio de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador, en un informe de 2007, dice que al menos 870 mil menores ecuatorianos en edad escolar crecen diariamente en sus hoga-

lo que se puede concluir es que más allá de las cifras, la justificación del castigo en todos los países apunta a considerarlo un método de educación, y no es visualizado por parte de los padres y las madres como una conducta de maltrato. Estossolo son conscientes que se trata de maltrato si el niño tiene que ser hospitalizado. Es común, entre los niños entrevistados en nuestra muestra, que aquellos a los que se castigaba en Ecuador lo digan sin ambages, pues se trata de una práctica más de las que forman parte de las relaciones entre progenitores e hijos.

> Era brava porque me gritaba a veces o me daba un golpe porque, a veces, se enojaba conmigo. En cambio, mi abuela nunca (Alfonso, 11 años, España).

En las (auto)biografías de los niños, las madres aparecen también como mujeres que trabajan mucho tiempo fuera de casa. En Ecuador ha existido una creciente concienciación de la contribución de las mujeres a las finanzas del hogar y de los roles cambiantes de género, con lo que ello implica para un mayor grado de igualdad entre hombres y mujeres (Beneria, 2006). Sin embargo, es sabido que la participación de las mujeres en el trabajo remunerado no se compensa con un descenso de sus responsabilidades con respecto al trabajo doméstico, trayendo como consecuencia la intensificación de la carga que deben soportar. Este fenómeno incide directamente en la vida de las mujeres y, consecuentemente, en la de los menores. María, por ejemplo, cuenta que su mamá tenía que soportar una gran carga de trabajo durante largas jornadas y que, por ello, no disponía de suficiente tiempo libre para compartir con sus hijas:

> Mi mami trabajaba y venía de noche. A veces nos fuimos a pasear. Una vez con mi tío y casi toda la familia nos fuimos a la playa, excepto mi mami porque se tuvo que quedar trabajando. Me acuerdo que siempre iba a trabajar, pero no tenía tanto dinero. Necesitaba tanto dinero que algunas veces trabajaba los domingos (María, 12 años, España).

¿Cómo viven los niños las horas dedicadas por sus madres al trabajo fuera de casa? Como se aprecia en el testimonio de María, cuando reconstruyen su vida familiar en Ecuador no aluden únicamente a la relación con sus progenitores, sino que suelenrecordar a familias organizadas según diferentes estructuras. Nueve de los niños dicen haber formado parte de familias am-

---

res bajo amenazas y castigos físicos. Más del 53% de los hijos varones fueron víctimas de agresión física por parte de sus padres como forma de castigo, mientras el 46,4 % de las hijas también lo sufrieron. El Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador destaca que el castigo físico violento a los niños y niñas es parte del convivir con sus familias y es más frecuente en las áreas rurales que en las ciudades, pues el porcentaje es del 43% y 32% respectivamente.

pliadas o extensas, organización muy frecuente en las zonas rurales y entre ciertos sectores en el área andina. La familia ampliada o extensa es aquella conformada por dos o más generaciones cuyos integrantes mantienen lazos de consanguinidad (padres/madres, hijos/as, nietos/as, primos) y afinidad (nueras, yernos, cuñado, etc.). También pueden formar parte de ella individuos que mantienen lazos de parentesco simbólico (ahijados/as, por ejemplo). En su interior, cada miembro asume determinadas responsabilidades y derechos, dependiendo de su posición dentro de la estructura familiar. En Ecuador, este tipo de familia representa el 46% (CEPLAES-BM, 2005). De este modo, los niños se refieren a unidades domésticas integradas por parientes afines y/o consanguíneos que pueden o no estar compartiendo una misma residencia (Rivas, Gonzálvez y Gómez, 2010).[22]

> Entonces, mi tío era de las personas que si hacía algo mal, me regañaba y eso. Siempre era una barrera de sobreprotección que tenía: me hablaba mi tío, saltaba mi tía, saltaba mi abuelita. O porque desde los primeros cinco años me crié con mi tío, mi mamá, mi abuelita. Él era de las personas que me enseñaba a valorar eso (Juana, 14 años, España).

Catorce niños también describen su vida en familias nucleares, que más tarde serán monoparentales debido a la separación o divorcio de los progenitores o se mantienen como tales, al menos previamente al viaje migratorio de la madre y/o del padre: «Vivíamos con mi mami y mi papi en una casa que estaba cerca de mi escuela» (Cesar, 12 años, España). Además, hay niños (tres) que viven los primeros años junto a sus abuelos, es decir, en hogares encabezados por estos:

> Los primeros seis años los pasé con mis abuelos, súper hermoso. Fue una de las mejores partes de mi vida porque era un método sencillo de vida. Yo tenía lo que yo quería, no era demasiado, pero tenía lo que yo quería. Eran mis abuelos, pero había mucho cariño entre los tres. Yo estaba acostumbrado a estar con mis abuelos nada más, ver box por las noches, tomar café en las tardes (Édison, 14 años, Alemania).

Once niños recuerdan haber vivido en formas familiares monoparentales, es decir, en familias formadas por un adulto que vive solo con uno o más hijos a su cargo y que, en su formación, han seguido una de las tres vías siguientes: 1) fallecimiento de uno de los cónyuges de un matrimonio con hijos pequeños, 2) ruptura de una pareja con hijos menores, quedando estos bajo la

22 Benería y Floro (2006) indican que en Ecuador las redes de familia extendida son sumamente importantes en el diseño de estrategias para enfrentar el riesgo y la vulnerabilidad, pero también para planificar el futuro.

custodia de uno de los progenitores, 3) madre soltera con uno o más hijos nacidos fuera del matrimonio (Rodríguez, 2010: 54). La segunda y la tercera vía son las más comunes y, en todos los casos, las que asumen el cuidado de los niños y son cabezas de hogar son las madres: «Yo vivía con mi mami en una casa que arrendábamos en Quito. Estaba en el sur» (Maggi, 11 años, Alemania).En Ecuador, el fenómeno de la mujer—madre como cabeza de familia (Sánchez-Parga, 2004) puede adoptar formas muy diversas (madre soltera, casada, divorciada, separada o abandonada, viuda...); diversidad que además varía de acuerdo a contextos socioculturales diferentes. Por ejemplo, la situación no es la misma en los sectores rurales de la costa, donde las uniones libres de madres son un fenómeno generalizado, que en los sectores rurales indígenas de las comunidades de la sierra, donde dicho fenómeno es totalmente nuevo.

Como se puede apreciar, las personas con las que los niños conviven en Ecuador no son únicamente papá y mamá. Dicen haber vivido junto a varios miembros de la familia de tal manera que el rol de cuidado y la crianza no son asunto solo de los padres. Existen distintas configuraciones familiares, y un abuelo, un tío o un hermano pueden llegar a poseer, desde la perspectiva de los entrevistados, el mismo valor afectivo y moral que los propios progenitores. Así, el hecho que las madres no estén en casa debido al trabajo no es experimentado por los niños como un abandono puesto que existe una red de parientes que asumen su cuidado, entre los cuales destacan los abuelos. El papel de los abuelos, pero en especial el de las abuelas, es fundamental a la hora de entender las representaciones familiares de los chicos, ya que son las personas principales que comparten el papel de crianza junto a las madres. Esto se explica, en parte, debido a que en Latinoamérica la presencia cada vez más numerosa de personas de edad y el aumento de su longevidad están creando sociedades donde la sobrevivencia de más de dos generaciones de una misma familia es cada vez más común (Rentería, Maldonado y Queiroz, 2007). Esto implica una mayor convivencia intergeneracional, que puede darse tanto dentro como fuera deldomicilio y que afecta las relaciones entre las generaciones y el tipo de estrategias que estas desarrollan para vivir (Watcher, 1997).

¿Cómo describen los niños esta convivencia intergeneracional? Aquellos que han vivido junto a sus abuelas previamente al viaje migratorio de sus progenitores, esto es, durante sus primeros años de vida, tienen una imagen positiva de ellas. El papel adjudicado por los niños a sus abuelas es similar al que han asignado a sus madres, es decir, su rol principal es el de cuidadoras, lo que acentúa las imágenes y los modelos de género reproducidos por los chicos. Sin embargo, mientras las madres salen a trabajar fuera de casa, las

abuelas interactúan con los niños sobre todo en el espacio doméstico. Además, a diferencia del cuidado recibido por parte de sus madres (bañarlos, cocinar, etc.), el cual incluye los castigos, el cuidado por parte de las abuelas se entiende principalmente en términos de «mimos». Para Alfonso, por ejemplo, su abuela es una mujer que le da cosas, que es condescendiente:

> Desde ese tiempo empecé a pasarme más con mi abuela, a hacer las tareas. Me mimó mucho, ¿sabes? Yo le decía: «abuelita, quiero esto». «Toma, mijito», «quiero este juguete», «toma, mijito». Para mí esto, para mí lo otro, siempre fui el mimado, ¿sabes? No se, creo que fui el primer nieto. Mi abuela maravilla (Alfonso, 11 años, Alemania).

Bruno (11 años, Alemania) dice haber jugado con la abuela mientras su madre trabajaba, y Édison señala haber sido cuidado y atendido por la suya:

> Mi abuela veía que esté todo bien, que coma. Cocinaba, me preparaba el desayuno. Ella me cuidaba (Édison, 14 años, Alemania).

En definitiva, al asociar la maternidad a los cuidados recibidos y estos a las actividades de las abuelas, los niños establecen un vínculo maternal con ellas. No es extraño, por tanto, que aseguren haber denominado «mamá» a sus abuelas, puesto que el rol maternal es compartido por ellas y las madres. Se trata, posiblemente, del reflejo de un sistema de relaciones construidas alrededor de la socialización de los niños en el que los roles de abuelos y progenitores se comparten a nivel social y afectivo:

> Y yo le llamaba «mamá» a mi abuelita, y a ella (su madre) le llamaba por su nombre hasta que me vine acá (Juana, 14 años, España).

> Siempre fui cariñoso. A mi mamá le decía...no me acuerdo, pero a mi abuelita le confundía, le decía «abuelita mami» cuando era pequeño y después, le decía «abuelita» (Alfonso, 11 años, Alemania).

Otro aspecto que caracteriza a las abuelas que han compartido la labor de cuidar a los niños junto con las madres, es su proximidad residencial. En otras palabras, los niños dicen haber residido cerca de ellas porque habitaban en el domicilio de las abuelas, cerca del mismo o porque ellas vivían en la casa de los padres. Esto ocurría generalmente en casos de crisis (muertes, divorcios, separaciones) o cuando las madres de los niños eran madres solteras:

> Primero vivíamos en una casa mi mamá, mi papá y yo. Pero cuando se murió mi papá, nos fuimos a vivir con mi abuelita, entonces fuimos allá (Juana, 14 años, España).

También hay niños que señalan haber compartido la casa de la abuela junto a la madre y/o el padre temporalmente hasta haber logrado tener «un espacio propio»:

> Como todavía no hacían la casa, vivíamos con mi abuelita. Vivía mi abuelita, mi abuelito, yo, mi hermano, mi papi y mi mami. Ahí, al lado mismo, mi abuelita le había dado un terreno a mi papi, y poco a poco hicieron una casa de primer piso. A veces vivíamos bien, a veces mal. Yo tenía dos abuelitas. A veces iba donde la de mi mami, a veces donde la de mi papi. A veces pasaba las vacaciones allí (Jonathan, 14 años, España).

Por último, los chicos dicen haber pasado su tiempo entre la casa de sus padres y la de los abuelos cuando una no estaba lejos de la otra:

> Cuando tuve seis años estaba más grande y empecé a pasar siempre con mi abuela y no con mi mamá. Mi mamá se había mudado aquí, pero yo no quería que se mude porque mi mamá y mi abuelita vivían cerca de la casa. Mi mamá vivía de aquí hasta la Prenzlauer, hasta la estación, y yo podía irme a pie y regresarme a pie. Mi mamien esa época trabajaba y me quedaba solito en esa casa y le decía: «mami, me voy donde la abuelita» y me decía «bueno, mijito». Después mi abuelita me compró una bicicleta y me iba en bicicleta donde mi abuelita. Mi mami me enseñó a manejar la bici porque yo no sabía manejar la bici y después llegaba donde mi abuelita: «ay, déjale que se quede conmigo». Me quedaba y había sopa de fideo: «sopa de fideo, ¡¡¡sí, sí!!!» (Alfonso, 11 años, Alemania).

Recapitulando, el papel de las abuelas es un tema que los niños destacan al describir su vida familiar: son personas próximas en el espacio y los cuidan. Las abuelas son, de alguna manera, una extensión de las madres. Son las encargadas del cuidado de los chicos en ausencia de estas y, en consecuencia, personas con las que aquéllos elaboran vínculos sociales y afectivos especialmente intensos. En segundo lugar, los modelos familiares descritos por los niños son diversos y, además, su organización cambia a lo largo del tiempo. Por ejemplo, hay niños que dicen haber vivido durante sus primeros años junto a mamá y papá, luego junto a los abuelos y después junto a su madre. Finalmente, los discursos de los niños hacen referencia, de una manera u otra, a padres y madres que representan modelos de feminidad y masculinidad que se caracterizan por estar marcados por ideologías patriarcales. Mientras los padres son hombres mujeriegos, borrachos y violentos, sus madres son víctimas (de los maltratos, engaños de sus parejas, etc.) y cuidadoras, al igual que las abuelas: ellos dejan, ellas son abandonadas, ellos no se hacen cargo de los niños luego de la separación, ellas sí, etc.

## 2. Desde la perspectiva de las madres y los padres

### La vida familiar: uniones, separaciones y violencia

Al reconstruir la vida familiar de sus hijos anterior a su viaje, los progenitores se refieren a los constantes cambios en los que se vieron envueltos ellos y sus familias. Ecuador, a finales de los años sesenta, vivió una aceleración de la migración interna rural-urbana que transformó la distribución demográfica del país (Ramírez y Ramírez, 2005: 36). Este cambio poblacional, síntoma del lento y desigual proceso de modernización del país, sería la antesala de continúas migraciones internas y probablemente, de la migración internacional.[23] Si bien no se cuenta con suficiente información para analizar los orígenes de las migraciones familiares internas previos a las migraciones hacia el exterior, es común que, para los padres entrevistados, las causas de las primeras sean las mismas que se esgrimen al explicar las segundas: problemas económicos ocasionados por el quiebre de varios bancos —incluido el del Progreso— y, en general, por el colapso del sistema financiero en Ecuador (Acosta, López y Villamar, 2004). Se trataría, de este modo, de una migración escalada que culmina con el viaje hacia Europa:

> Después ya la situación se puso mal, yo tenía un dinerito en el Banco del Progreso, el Banco del Progreso quebró y todo fue...y después por unas amistades me fui a Quito (mamá de Maggi, Alemania).

Otros padres también indican que la familia se mudó una o más veces de vivienda. Estas mudanzas casi siempre hacen alusión a acuerdos dentro de la familia ampliada. Se trata de alianzas que permiten poner en juego estrategias de alojamiento y subsistencia familiar. Este hecho, según Aulestia (2009: 193), es muy común en los hogares de menores recursos en Ecuador. Compartir estratégicamente la vivienda tiene una dimensión económica, pues permite acumular recursos y reducir la vulnerabilidad de parientes y amigos. A esto se suma, además, que los miembros de las familias ampliadas mantienen lazos de consanguinidad, afinidad y de parentesco simbólico que son instrumentalizados a la hora de establecerse en unas viviendas u otras:

> Al principio estuvimos donde mi mamá junto a mi hermana y su hija. Luego ella se fue a vivir cerca de nosotros y después de unos años nosotros cogimos un departamento. Ahí empecé mi vida: el matrimonio, ahorraba dinero, ahorraba dinero y cogí una casa completa de tres habitaciones, un piso como aquí, un terreno muy grande. Cuando mi hermana tuvo problemas, se vinieron a vivir con nosotros (mamá de Jenny, España).

23 Hipótesis manejada por Brad (2001).

Algunos aseguran que sus hijos se separaron temporalmente de ellos para vivir junto a los abuelos o los tíos debido a distintos motivos (violencia familiar, nuevos matrimonios, etc.):

> Se fue de la casa. En esa edad que era tan pequeñito, decía: «yo no quiero vivir aquí, ustedes «pelian» , «pelian» y yo ya no quiero, yo me voy de esta casa, me voy donde mi mamita Miche», porque le decían mamita Miche, porque es Mercedes mi suegra, entonces, le dicen mamita Miche. «Yo no quiero vivir aquí, me voy a vivir de aquí». Y se fue a casa de mi suegra. No quería regresar conmigo porque yo le decía «vamos» y le cogía la mano para llevarle, y decía: «no, yo no me quiero ir porque ustedes pelean y pelean y pelean» (mamá de Manuel, España).

Hablan también de los cambios en la composición familiar: separaciones, divorcios, abandonos..., descritos sobre todo por las mujeres, que son las que se han quedado a cargo de los críos y luego las que han tenido que migrar. ¿Cómo son recordados estos hechos por las madres? Según señalan, muchos de los padres no formaban parte de la vida de los menores antes de su nacimiento. Las causas que ellas esgrimen giran alrededor del abandono y la irresponsabilidad: los padres de las criaturas no asumieron su paternidad y ellas se hicieron cargo de la crianza y del mantenimiento de los niños:

> Bueno, le conocí al papá de mis hijas, me quedé embarazada, pero él no quiso formar una familia como yo quería (mamá de María y Marta, España).

Así, las mujeres que tuvieron una vida de pareja pero que después del nacimiento de los niños se separaron o se divorciaron, recuerdan situaciones en las que ellas y sus hijos no estaban bien debido a que, como dice la madre de Miguel, la familia vivía en un mal ambiente:

> Porque fumaban y bebían como locos. Eso parecía discoteca en la noche, porque vivía el hermano de mi ex marido, la hermana, los tres hijos de ella, mis dos suegros, mi marido y yo y mis hijos. Era una casa de un piso con cuatrohabitaciones. Yo no se cómo aguantamos, estábamos hechos pelotas ahí. Mi mamá me dijo: «tienes que irte de aquí» (mamá de Miguel, Alemania).

Otras mujeres indican que el machismo de sus exesposos los condujo a abandonarlas. De este modo, el exmarido de la madre de Édison, por ejemplo, no quiso pasar la «vergüenza» de que se supiera públicamente que la niña mayor a la que había reconocido no era su hija biológica:

> Luego a raíz del escándalo del papá de mi hija, empezaron los problemas con mi marido, típico hombre machista. Comenzaron los problemas en casa. Mi marido decía que tenía vergüenza porque siempre mantuvimos

> que ella era su hija. Ahí se destruyó mi hogar. La relación de nueve años de vivir con el papá de mi hijo se acabó. Él se sentía avergonzado (mamá de Édison, Alemania).

Así mismo, las mujeres, al igual que sus hijos, relatan sus experiencias junto a hombres que eran infieles y maltratadores. El objeto del maltrato directo eran ellas:

> Mi historia creo que es la historia de muchas mujeres del Ecuador: maridos machistas. Están con otras mujeres y, al estar con otras mujeres, están en otras casas, y la mujer es una bruja, la mala..., empieza a pegarle. Bueno, yo me casé y aguanté como cincoaños, luego me cansé y se me ocurrió salir para otro lado (mamá de Paula, Alemania).

La historia de la madre de Paula es, en efecto, la historia de muchas mujeres en Ecuador, Latinoamérica y el mundo, cuyos testimonios calzan con el análisis desarrollado por Camacho (2001) sobre la violencia de género en Ecuador. Los factores que desencadenan el hecho violento entre las mujeres de nuestra muestra son los mismos que los encontrados por Camacho en su investigación: la borrachera, la infidelidad o los celos del marido, reclamos o peticiones de las mujeres, el «no cumplimiento» a cabalidad de las tareas domésticas, etc. En el siguiente testimonio se aprecian precisamente varios de los factores mencionados:

> Hemos vivido mal. Mi esposo me pegaba. La vida como es en Ecuador, ¿no? Machismo. Entonces, yo me casé, yo me casé cuando mi hijo mayor tenía un año, pero él es el papá de mi hijo. Y todo era color de rosa cuando éramos enamorados. Después mi esposo me empezó a "celar" con él...con todo el mundo, era bien celoso. Y me pegaba y lo único que hacía es llorar. Yo no sabía nada porque me casé con dieciochoaños y ya tuve a mi hijo, entonces, no sabía nada. Entonces, mi esposo me pegaba; sin darle motivos, me ponía los ojos verdes. Él iba, tomaba y venía y yo sabía quedarme en la casa con ellos, y mi esposo venía y decía que estaba con los mozos (mamá de Manuel, España).

Cuando las mujeres reconstruyen las situaciones de maltrato de las que fueron objeto, las relacionan con el impacto que las mismas ocasionaron en sus hijos. Y en esos relatos, mientras unas tienden a naturalizar la violencia, es decir, a asumir que esta forma parte de la vida familiar y que los niños estaban acostumbrados, otras madres cuentan que estos tenían miedo de sus papás y se escondían o huían, puesto que no eran únicamente una amenaza para ellas sino también para los niños:

> Él a veces venía, en Ecuador, típico: voley, fútbol y siempre venía borracho. Entonces, ya venía y mi hijo se metía debajo de la cama, mi hijo Manuel con el

> Carlos: «¿Ya está durmiendo mi papi?, ¿ya podemos salir?» Entonces, le cogieron un miedo y por eso se metían debajo de la cama. Y salían ya cuando el papá ya estaba durmiendo. Entonces vivíamos mal (mamá de Manuel, España).

Para otras, en cambio, sus hijos fueron más bien causa de discusión entre ellas y sus parejas, el eje alrededor del cual giraban las pugnas y peleas, lo cual asumen que afectó a los niños puesto que se vieron expuestos a conflictos y escenas de violencia.

> Él era la vida de nosotros, tanto de su padre como la mía, era el niño de nuestros ojos. Una competición entre él y yo, era el punto de conflicto entre su padre y yo. Como les queríamos tanto, a las niñas también, pero él era la pieza que movíamos. Entonces, cuando había un problema, nos la jugábamos y él ha visto un montón de peleas entre nosotros de pequeñito, peleas muy fuertes. No sé si las recordará porque he intentado llevarle a una psicóloga y me dice que no (mamá de Marco, España).

Al elaborar las biografías de sus hijos, en realidad, las madres reconstruyen de distintas maneras las relaciones entre ellos y sus padres. No todos los casos son iguales e, incluso, es común que los padres sean evocados en sus distintas facetas: buenos, poco cariñosos, presentes, ausentes. Es importante tener en cuenta que los discursos sobre las relaciones filiales son cambiantes según los diferentes puntos de vista, y eso se refleja directamente en las entrevistas. La madre de Paula habla, por ejemplo, de un «buen padre pero poco cariñoso», lo cual contrasta con la visión de su hija, para quien era un hombre que, por ser mujer y la menor de los hermanos, le consentía más que su madre:

> Cuando mis hijos eran pequeños, mi hogar era algo normal. Su papá no era un hombre cariñoso, que se diga (mamá de Paula, Alemania).

La imagen de los buenos padres se relaciona con el amor hacia los niños y, en consecuencia, con el hecho de haber estado presentes en sus vidas:

> Mi marido lo quiere con locura. [...] Él siempre ha estado ahí. La separación fue conmigo, pero él le hacía entender, se lo llevaba, estaba ahí, ahí. Hasta ahora que estamos separados, él está ahí (mamá de José, España).

Otras madres, en cambio, tienen la idea de que los padres de sus hijos no han cumplido con el papel que les correspondía. Son padres que han abandonado, que no estaban, que no se interesaban, que apenas daban dinero para la manutención de sus hijos. Son, en suma, actores de lo que Bonino (1999) denomina microviolencias o micromachismos. Los micromachismos son las situaciones cotidianas —como las presentadas— que tienen como objetivo perpetuar la distribución desigual de derechos y oportunidades

entre hombres y mujeres. Así, la desvinculación de los padres de sus hijos afectaba, en nuestra muestra, no solo a los niños, sino a sus madres, quienes se veían obligadas a sostener económica y afectivamente los hogares:

> Daba dinero para ciertas cosas, pero siempre su dinero era para él. Yo no tenía acceso a él. Daba lo que él creía que tenía que dar. Nunca se interesó por sus hijas, nunca nada (mamá de Marta y María, España).

Esta situación de abandono generaba una suerte de «vacío paterno» que era enfrentado por medio de diversas estrategias de cuidado y crianza por parte de las madres. Estas estrategias, dirigidas sobre todo a dedicar más tiempo a los niños, tenían como objeto compartir actividades: jugar, pintar, disfrutar. Se trataba, de alguna manera, de cubrir a los niños del afecto que las madres suponían que les faltaba. Sin embargo, como señalan algunas de ellas, tener tiempo libre, es decir, compartir no siempre fue posible. De las entrevistas realizadas se desprende que tanto para las mujeres que vivían con sus parejas como para las que no, el cuidado y la crianza difícilmente fueron compatibles con el trabajo y, además, no había una repartición de las tareas entre hombres y mujeres. Esto se explica en la medida en la que si bien las familias en Ecuador han entrado en un proceso de transición, el papel del cuidado aún es delegado mayormente a las mujeres. En efecto, la sociedad ecuatoriana ha experimentado grandes cambios de signo modernizador (Ardaya y Ernst, 2000): 1) el papel de las mujeres se ha transformado a través de su incorporación al mercado de trabajo y al sistema educativo[24] y 2) hay una cierta democratización de las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, pese a los avances registrados y tal vez como consecuencia de ellos, los roles de género dentro de las familias no están plenamente clarificados. La identidad y los papeles de sus miembros son difusos. El actual reacomodo de la familia no asume la modernización y democratización de sus relaciones internas: crecientemente las mujeres ingresan al mundo público, pero los hombres no ingresan al privado, que sigue siendo dominio de las primeras. Las familias pueden presentar varios posibles escenarios de reali-

24 En el caso ecuatoriano y a diferencia de la mayor parte de los Estados latinoamericanos, el Estado asumió muy tempranamente, a inicios de siglo, un conjunto de demandas políticas, sociales y económicas para las mujeres. Así, se implantó el matrimonio civil y la obtención, limitada pero temprana, del derecho al divorcio (1902), la separación de la Iglesia y el Estado (1906), la educación laica, el acceso al empleo público para las mujeres, los derechos de ciudadanía para las mujeres letradas con opción voluntaria al ejercicio del voto (1928), reivindicaciones modernas para esas épocas. El derecho ciudadano expresado en la participación electoral obligatoria para las mujeres letradas fue concedido en 1967. Posteriormente, en 1978, se otorgó el derecho a la ciudadanía a los analfabetos hombres y mujeres, con la opción a ejercer el derecho al voto, la misma que se verificó en las elecciones (Ardaya y Ernst, 2000: 147).

zación. El primero es un mayor acrecentamiento y visibilidad del poder social de las mujeres por su incorporación al mercado de trabajo y la alta tasa de escolarización formal y superior, pero sin acceso al poder público. El segundo escenario es la agudización de una crisis de legitimidad intradoméstica, por ausencia de democratización y creciente «irresponsabilidad» masculina, que lleve a las mujeres a asumir la jefatura y responsabilidad absoluta del hogar. Desde esta perspectiva, no es extraño que las mujeres se atribuyan el cuidado de los hijos y que su ingreso en el mercado de trabajo sea vivido como una falta de tiempo por su parte para dedicárselo a ellos:

> Yo viajaba mucho con mi trabajo como profesora de español, viajaba a la costa, sierra, oriente. Cuando nació la niña, ya empecé a trabajar en otro lugar ya más centrada y la niña fue criada por mi madre gracias a que vivíamos cerca. Me ayudó muchísimo. Yo realmente no tenía tiempo para cuidarle (mamá de Jenny, España).

La tendencia a valorar solo el trabajo productivo por su valor de cambio (Moser, 1992; Durán, 2007), mientras se ve como natural y no productivo el trabajo reproductivo y de gestión comunitaria, tiene serias consecuencias para las mujeres, pues en sus discursos invisibilizan su papel en la reproducción familiar y social. En efecto, las madres entrevistadas dicen haberse hecho cargo de las tareas dirigidas al sostenimiento económico de sus hogares hasta el punto de que casi no disponían de tiempo para dedicárselo a los niños:

> Mi mamá se dedicó más a mis hijas, a disfrutarlas. A mí siempre me ha tocado trabajar. No me importa. Yo me levantaba a las cuatrode la mañana a lavar la ropa de las niñas, ellas tenían que llevar todos los días ropa limpia, de cincoa seisa planchar, a las seisa hacer el desayuno. Ya sabe cómo es el desayuno allá: no es no más una leche. Asearlas, cambiarlas, que tomen el desayuno (madre de Marta y María, España).

El trabajo fuera de casa no es experimentado por ellas en términos de «dedicación a los hijos». Al parecer, relacionan esta dedicación con el tiempo compartido junto a los niños en el espacio doméstico, y este tiempo lo asocian, a su vez, con el disfrute y las demostraciones de cariño hacia ellos. El cuidado, como se ha dicho más atrás, es considerado por las mujeres como algo natural (Noddings, 1995: 12-13). Ahora bien, la participación de las mujeres en el mercado de trabajo en Ecuador se ha incrementado, lo que ha tenido como consecuencia un aumento de la necesidad de cuidado infantil. El sentimiento moral de que ellas, las madres, deben encargarse del cuidado no cambia necesariamente, sino que es compartido y delegado a otras mujeres que pueden dedicarse a los niños en su lugar. La dimensión práctica de

los cuidados es atribuida a las mujeres, pero existe la concepción de que la dimensiónafectiva puede ser compartida por varios miembros de la familia, al menos cuando los niños aún son pequeños. El cariño de las abuelas, los tíos o los primos son lo que las madres de este estudio consideran «calor de familia», siendo parte de los cuidados. Desde esta perspectiva, el trabajo fuera de casa no era vivido como un abandono por parte de las mujeres, pues el cuidado era repartido entre la red de parientes, especialmente las abuelas. Por consiguiente, la idea de que la crianza era compartida no implicaba de ninguna manera que a los niños les faltara atenciones. Al contrario, el hecho de contar con varias manos y con gente que rodeaba a los niños era signo de arropaje, protección, cariño:

> Sus primeros años estuvieron bien, siempre tuvo calor de familia. Digamos, yo la tuve sola, no estuve casada; entonces, ella siempre estuvo con el calor de mi hermana y su esposo, al que le gustaban mucho los niños. Cuando yo trabajaba, yo trabajaba en un banco, entonces me fui a vivir con una hermana mayor mía, que era casada; entonces, ella la cuidaba. Y yo trabajaba, pero ella se crió en un calor familiar (Mamá de Pablo y Camila, Alemania).

Estas situaciones, es decir, la irresponsabilidad de los padres, sumada a la incompatibilidad que experimentan las madres entre el tiempo dedicado al trabajo y el dedicado al cuidado de los niños, es representada como un problema por el padrastro de Ana (un alemán), quien arguye que dicha incompatibilidad es un inconveniente para la familia:

> Luego del nacimiento, se puso a trabajar muy rápido. Llevó a la niña con ella al trabajo, lo cual quiere decir que el padre no se preocupó o él también trabajaba mucho. En todo caso, era un problema el asunto de quién tenía que hacerse cargo de la niña (padrastro de Ana, Alemania).

Sin embargo, lo que para el padrastro de Ana es una dificultad para las madres no lo es tanto. El punto de vista del primero contrasta con los imaginarios de las segundas, para quienes el papel de los abuelos y de la familia ampliada es central a la hora de poner en práctica la crianza de los niños. La socialización no se entiende del mismo modo en todas las sociedades: qué es educar, cómo y quién lo debe hacer es una construcción sociocultural. Las investigaciones desarrolladas por Margaret Mead(1930, 1928), Ruth Benedict (1959) y sus discípulos aportaron importante material comparativo proveniente de diversos contextos socioculturales, con base enelcual se instaló la posibilidad de pensar en una pluralidad de «niñeces» (Szulc, 2004: 7) y socializaciones. De este modo, cuando las madres declaran que los cuidados de los niños son una labor que se lleva a cabo de modo compartido entre varias personas, reconocen la función social de otros miembros de la fa-

milia, manifestando unas ideas sobre la socialización de los niños que no coinciden con las de sus esposos alemanes.

En este marco, las madres —al igual que sus hijos— se refieren sobre todo al papel jugado por las abuelas. Estas comparten los cuidados con las madres, acogen a los niños en sus viviendas, residen cerca, viven junto a las familias e, incluso, viajan con el fin de repartir sus cuidados entre los nietos que ya han migrado y los que aún viven en Ecuador:

> Luego di a luz y seguía trabajando con Manuel, y a Carlos ya le dejé con mi madre. Manuel empezó a caminar y empezó a hacer travesuras. Usted sabe cómo es allá: a la gente no le gusta que toquen nada porque rompen y eso. Entonces, le dejé con mi suegra que vivía junto conmigo en Ecuador. Yo no tenía todavía mi casa, vivía en mi cuarto y en el otro cuarto cocinaba. Entonces, vivía con mi suegra y lo dejaba con mi suegra. Ella me lo cuidaba hasta yo volver de trabajar. Después mi suegra se fue a vivir allá abajo en una quinta que decimos nosotros, cuidando y los dejaba a los dos y me los cuidaba. [...] El uno se crío conmigo y con mi suegra y el otro se crió con mi madre. Cuando nació mi Manuel, como mi suegra trabajaba, yo le dejaba con mi madre, abajo en Pifo. Y mi madre lo cuidaba, lo quería mucho. Como era el primer nieto, lo quería mucho. Entonces, lo dejaba un lunes y lo llevaba viernes. Sábado y domingo pasaba conmigo y lunes a viernes pasaba con mi madre. Lo quería mucho. Mi suegra, mis suegros lo querían mucho a él (mamá de Manuel, España).

Según Richter (1997), varias investigaciones sobre el cuidado infantil en otros países de la periferia han revelado que, en efecto, las abuelas son las sustitutas preferidas del cuidado materno. Y Presser (1989) sostiene que quizá se las prefiera para ello bajo la creencia de que están emocionalmente más unidas y comprometidas con sus nietos que cualquier otro proveedor de cuidado infantil y, por tanto, se espera que los cuiden mejor. Además, presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en Brasil en la que se sugiere algunas variables relevantes que llevan a que las familiasdemanden, en mayor o menor medida, los cuidados de las abuelas y que muy probablemente pueden ser aplicadas a los casos que analizo. Estos factores son el hogar, la edad y el nivel educativo de las abuelas, el ingreso familiar, el número de horas que trabaja la madre, su ocupación, nivel educativo y edad, edad del hijo y el número total de los hijos en el hogar (Presser, 1989: 380). Asismismo, es probable que el nivel de ingresos del hogar influya en la necesidad de que las abuelas cuiden a los niños. En particular, los niños que viven en hogares con mayores ingresos presentan una menor probabilidad de ser cuidados por sus abuelas puesto que cuentan con diversas alternativas y tienen la posibilidad de pagar tipos formales de cuidado infantil, que son menos accesibles a las familias de bajos ingresos.

A modo de conclusión, me gustaría rescatar aquí dos ideas. En primer lugar, según se desprende de los discursos de padres e hijos, las personas que asumen la socialización en Ecuador no son únicamente «mamá» y «papá»porque: 1) los roles de cuidado son repartidos entre varias mujeres, y se destaca de manera especial el papel de las abuelas, con quienes las madres comparten el rol maternal; 2) al describir su vida cotidiana (cultural, social y afectiva), los niños aluden a los pares (vecinos, primos, hermanos) y tanto ellos como sus padres/madres subrayan el papel socializador jugado por la comunidad de vecinos y los parientes con quienes tienen contacto cotidiano. Abuelos, primos, vecinos..., todos ellos, de una manera u otra, participan en la socialización de los niños.

En segundo lugar, la vida familiar de los niños previa al viaje de las madres y/o los padres se caracteriza por ser cambiante, variable y heterogénea ya que: 1) está sujeta a migraciones internas —de unas ciudades a otras, del campo a la ciudad—, separaciones y divorcios, conflictos y peleas; 2) la familia no está organizada de acuerdo a un único modelo (familias extensas, nucleares y monoparentales) y los niños viven a menudo en varios núcleos familiares (por ejemplo, unos días en casa de los abuelos y otros junto a papá y mamá).

Por consiguiente, las imágenes de la vida familiar de los niños previa al viaje de sus progenitores no se ajustan al modelo tradicional de familia nuclear, y revelan que los agentes socializadores principales no son únicamente los padres y las madres. Las familias de las que los niños forman parte en Ecuador no son representadas, ni porellos ni por sus madres/padres, como instituciones perfectas (Lahire, 2005: 49), es decir, no son reconstruidas como un medio socializador integrado y coherente.

Así, las ideas comunes de que la migración de las madres y los padres produce un cambio familiar [entendido en términos de «ruptura» o «desestructuración» familiar (Herrera, 2004: 216)] y que el proceso de socialización de los niños es afectado negativamente por ella [produciendo, por ejemplo, desestructuración psicosocial en los niños, dificultad para establecer relaciones parentales estructurantes, deterioro de los vínculos familiares, etc. (Dupret, s/a :4)] son debatibles puesto que, desde sus primeros años, los niños están envueltos en situaciones de cambio, como las que han sido explicitadas en las páginas precedentes (divorcios, migraciones internas, situaciones de violencia, etc.), y tienen contacto con otros agentes socializadores, además de los padres y las madres.

CAPÍTULO TERCERO

# La partida

Entre 1997 y 2000, Ecuador vive una crisis de carácter sistémico (Goicoechea y Ramírez, 2002) como consecuencia simultanea de tres crisis paralelas: económica, político-institucional y social. En ese escenario, y en concreto en el año 1999, se inicia una vertiginosa y, sin embargo, no tan novedosa migración[25] de ecuatorianos hacia el exterior. La estampida que tuvo lugar a partir de ese año se caracteriza, sin embargo, por su rapidez, el volumen del flujo y los destinos elegidos.[26] Como asegura Herrera (2007), si bien durante esos años la salida de ecuatorianos y de latinoamericanos, en general, presenta cada vez características distintivas, tiene en común una crisis general de reproducción social que se traduce principalmente en una ausencia de expectativas frente al relevo generacional, descrédito frente a las políticas económicas y la necesidad de dejar atrás discriminaciones de diverso tipo. Es precisamente en este contexto en el que se sitúan las historias de vida de los niños y las niñas analizadas en este capítulo, pues sus padres y madres forman parte del grupo de hombres y mujeres que dejan el país durante ese período hacia distintos destinos, entre ellos, España y Alemania.

Ahora bien, el viaje de unos de los miembros de la familia hacia España o Alemania constituye el inicio del trayecto migratorio y representa un cambio (económico, espacial, social, afectivo) tanto para quienes viajan como para quienes se quedan. El momento de partir es un acontecimiento que afecta, de un modo u otro, al conjunto de la familia y, en consecuencia, es objeto de distintas lecturas e interpretaciones. El objetivo de este capítulo es, por tanto, analizar los discursos a través de los cuales los niños y sus progenitores reconstruyen la partida de los segundos.

De manera general, la salida de Ecuador se ha desarrollado por partes, es decir, primero han migrado los adultos (mujeres, hombres o ambos), con

25 En efecto, la migración de ecuatorianos no es un fenómeno nuevo (Herrera, 2005a). Desde la década de 1960, se han conformado redes transnacionales que han incluido el flujo de personas, de dinero y de información y han conectado comunidades locales con diversos lugares de Latinoamérica, América del Norte y desde hace pocos años, Europa.

26 Entre 1996 y 2001, un 49,43% de migrantes viaja a España, un 9,89% a Italia, un 1,09% a Gran Bretaña y un 0,99% a Alemania (INEC, Censo 2001/SIISE, en: Flacso-Ecuador, 2006: 29).

niños o sin niños, y, poco a poco, otros miembros del grupo se han ido incorporado. La migración ha sido paulatina y se ha llevado a cabo, como recuerda la niña citada a continuación, en distintos momentos:

> Mi madre tomó la decisión de venirse para acá. Mi padre se quedó sin trabajo. No nos alcanzaba el dinero y como mis tíos estaban aquí, le ayudaron a venir para acá y luego se vino mi padre; a los cuatro meses mi madre estaba aquí y luego de tres meses, nos trajeron a nosotros (Ana, 12 años, España).

El primer elemento del análisis que se va a realizar es el mismo orden del viaje, pues este suele variar de acuerdo al proyecto familiar y a las estrategias individuales y grupales que se ponen en práctica. Las experiencias sobre la partida dependen de quién se va, quién se queda y quién le sigue. En los casos de las familias que conforman la muestra de nuestro estudio, ya vivan en España o en Alemania, quienes casi siempre viajan primero son las madres: cabezas de los proyectos migratorios que forman parte de cadenas globales de cuidados. La mayoría de las mujeres migran solas (doce de dieciocho familias en Alemania y ocho de dieciseis en España), acompañadas de sus hijos (tres niños viajan junto a sus padres en el caso de Alemania y otros tres en el caso de España). El número de hombres que migra primero es bastante menor (tres en Alemania y otros tres en España). Gioconda Herrera (2005a), al comparar las trayectorias migratorias de ecuatorianos hacia EEUU y España, señala que, en efecto, la mayoría de las migrantes que llegaron a España a finales de la década del noventa eran mujeres (tendencia que en los últimos años ha cambiado). Asímismo, en Alemania el número de mujeres migrantes latinoaméricanas y ecuatorianas también es mayor (Herrera, 2005b; Hernández, 2007; Cerda, 2006). Este dato es central pues, como afirman Sorensen y Garnizo (2007), importa mucho quién en la familia migra para comprender la forma y la condición bajo la cual su migración es sociocultural y moralmente evaluada, es decir que la partida de determinados miembros de la familia es objeto de opiniones y veredictos morales por parte de los otros miembros de la misma, los allegados, los vecinos y la sociedad en general. No es lo mismo viajar que quedarse, y la partida no se interpreta de igual manera desde *allí* que desde *aquí*, pues los contextos desde los cuales se elaboran los discursos son diferentes para quienes han migrado y para quienes no lo han hecho. Por ejemplo, un padre que se ha quedado en Ecuador, y cuyos hijos y esposa viven hoy en día en Alemania, interpreta la trayectoria migratoria de los niños de modo distinto al padreque sí ha viajado y vive junto a sus hijos y esposa en Berlín. Los conocimientos sobre el medio, las relaciones familiares cotidianas, sus propias experiencias migratorias, etc., influyen en su modo de entender y contar las experiencias de sus hijos.

De igual manera, vamos a analizar la organización familiar que se despliega de cara al cuidado de los niños luego de la partida de los progenitores, pues incide en la construcción de las experiencias vividas por los primeros después de ese momento. ¿Con quién se quedan los niños?, ¿cómo se reparten las tareas de cuidado y crianza?, ¿cuáles son los roles de cada una de las personas que los rodean?... son algunas preguntas cuyas respuestas conforman el guión de desarrollo de las (auto)biografías de los niños. Los planteamientos de varios autores (Pribilsky, 2001; Herrera y Martínez, 2002; Herrera, 2005a; Meñaca, 2005; Lagomarsino, 2005; Camacho y Hernández, 2007) sugieren dos cosas: 1) la migración no es un factor de descomposición familiar[27]2) aunque sí representa un cambio en la estructura familiar. Camacho y Hernández (2007) describen al menos tres modalidades de organización familiar —en cuyo interior se presentan variaciones o submodalidades— que cobran fuerza a partir de la migración de sus miembros:

1. Las familias monoparentales (con jefatura femenina o masculina), que se subdividen entre aquellas que sostienen un proyecto de vida en común y aquellas otras que viven un proceso de ruptura conyugal.
2. Las familias constituidas solamente por hermanos y hermanas, en donde la responsabilidad recae sobre los mayores, quienes se hacen cargo de los más pequeños.
3. Las familias ampliadas o extensas, que asumen el rol de «familia tutora» de la prole que ha quedado. Normalmente son familias cuya jefatura está a cargo de la abuela y/o el abuelo. Estas familias, a su vez, pasan por un proceso de reestructuración al acoger a nuevos miembros.

Es preciso anotar que las reconfiguraciones familiares que se abordan en este capítulo han de ser analizadas a la luz de dos cuestiones. En primer lugar, una que tiene quever con el hecho de que, como ya se ha señalado en otro lugar, antes del viaje de la madre y/o padre, las familias estaban organizadas de tal modo que su estructura era variable —nuclear, extensa, compuesta, reconstituida—, el papel de la abuela y de otros familiares era central en la crianza de los niños, la violencia intrafamiliar cruzaba la vida de las familias y, en muchos casos, el padre no estaba presente. Por tanto, se ha de entender que la partida no simboliza una ruptura de la familia en su concepción más tradicional (heterosexual, nuclear, urbana, monogámica, patriarcal), sino que más bien representa —como se enfatizado aquí— una reorganiza-

27 Como afirma Sánchez (2005), la prensa ecuatoriana ha insistido en las tragedias y riesgos de quienes migran, así como de sus familiares. Ha sido muy común interpretar la migración en términos de una desestructuración familiar y de serios conflictos para niños y jóvenes, hijos de migrantes.

ción familiar que adquiere unas formas u otras en función de la organización que la precedía. Y, en segundo lugar, también se ha de tener en cuenta que es común que antes de migrar, los chicos cambien de vivienda/ciudad/región y de cuidadores varias veces, o que las tareas de su crianza se compartan entre varias personas.

## 1. Desde la perspectiva de las niñas y los niños

### Antes del viaje

Las situaciones previas al viaje son divididas por los niños en tres partes. En primer lugar, se refieren a los sentimientos generados al saber que mamá se iba a ir, los cuales se centran en el miedo a permanecer solos y no volver a verla:

> Y dije: «nos deja para siempre, no quiere saber nada de nosotros, mi mamá no nos quiere volver a ver, nos quiere dejar solos» (Tania, 13 años, Alemania).

El miedo al abandono es recordado como un sentimiento de intensa angustia que genera reacciones de dolor (llanto, rabia):

> Yo me puse así y lloré y me aclararon y ella me lo aclaró, pero yo lloraba (Tania, 13 años, Alemania).

> Yo lloré, ¡uf!, yo pensé que no iba a volver a verle nunca más a mi mamá, qué se yo, tantas cosas que uno piensa cuando es muy chiquito y se va un familiar muy cercano (Lucía, 13 años, España).

El mundo social de los niños es distinto al de los adultos, los grupos de socialización son menos diversos y las personas cercanas con quienes establecen relaciones sociales y culturales tienen un lugar central en su vida afectiva y social. El miedo al abandono, sobre todo de la figura materna, ha de ser comprendido desde ese parámetro. Los discursos alrededor del temor a la pérdida se acompañan de la descripción de estrategias utilizadas para afrontarlo y contenerlo. Así, por ejemplo, los niños, según narran, solicitan a su madre que no se vaya:

> Faltaban poquitos días para que viniera, y yo me ponía a pensar y le decía que no se venga y mi mamá: «no, es que ya me tengo que ir». Le decía: «¡no te vayas!». Pero bueno, ya se vino (Paula, 13 años, Alemania).

O inventan argucias para evitar su viaje, como jugar a esconder el pasaje, el bolso o las maletas:

Yo sufrí mucho cuando se fue porque sabía que la iba a extrañar. Por ejemplo, una vez que estaba viniendo, le escondía su cartera, las maletas, el billete para que no se fuera, pero luego me dijo que se tenía que ir y luego se fue, vino aquí (Elena,11 años, España).

Se trata de estrategias dirigidas a impedir el viaje. Sin embargo, solicitar que no se vaya o esconder el pasaje, el bolso o las maletas no es suficiente pues las mujeres se van de todas maneras. De hecho, las maletas aparecen en las narraciones como un símbolo del viaje, como el objeto que anuncia lo que se aproxima:

Un día veíamos cómo hacía las maletas y cuando nos levantamos al día siguiente, mi mami nos dejó una muñeca y ya no estaba (María, 12 años, España).

Pensé al comienzo que se iba unos días, pero luego vi todas las maletas y le dije a mi papá: «¿qué pasa?». Y mi papá dijo que nada y yo le dije: «mentira, mi mami se va» (Tania, 13 años, Alemania).

Abrir el armario, elegir la ropa, guardar el cepillo de dientes, medicinas, fotos, documentos, recuerdos... En general, preparar las maletas es parte del ritual del viaje y, para los niños, es el anuncio de que mamá se va a ir. Sin embargo, estos niñostambién mencionan las estrategias utilizadas por sus progenitores para prepararlos para la separación. Así, recuerdan que frente a su angustia, ellos disipaban los temores más comunes expresados por sus hijos: «se va para siempre», «nos va a dejar», «no va a volver». Según declaran, sus padres les transmitían los motivos de su viaje, el tiempo que se iban a ir, la idea de que los iban a llevar con ellos y el hecho de que iban a regresar. Así, en primer lugar, los niños recuerdan que les decían que no los abandonaban, sino que iban en búsqueda de otros espacios laborales:

Él (el papá) dijo: «no, se va un tiempo, no nos deja solos [...]». Yo le decía: «no, ¿por qué tienes que irte?». Y ella me dijo que allí donde iba encontraría un mejor trabajo y viviríamos mejor. Yo le dije: «pero a mí me gusta aquí», y ella dijo: «sí, pero ya no encuentro ningún trabajo» (Tania, 13 años, Alemania).

En otras palabras, los niños rememoran que sus progenitores explicaron su viaje por medio de una descripción de las motivaciones laborales y económicas que subyacían al mismo:

Mi mamá me dijo: «ya no hay dinero, me tengo que ir para encontrar un mejor trabajo. Aquí no hay» (Paola, 13 años, España).

También aluden a las referencias hechas por los padres a la corta duración de su ausencia («no me voy mucho», «nos vemos pronto», «no va a ser largo»):

> Yo no quería que se vaya, pero ella me dijo que era solo por un tiempo (Marco, 12 años, España).

Los discursos alrededor del tiempo se elaboran de manera que este sea un antídoto a la angustia de la partida, pues entre la ida y el reencuentro se supone que no transcurrirá un período prolongado. Ahora bien, los parámetros a través de los cuales se mide el tiempo entre la despedida y el encuentro —«pronto», «no va a ser largo»— constituyen una medición relativa por varios motivos. En primer lugar, porque no son exactos, «pronto» o «no va a ser largo» son parámetros de medición del tiempo que, en realidad, pueden referirse a semanas, meses o años. En segundo lugar, porque la reagrupación depende no únicamente del deseo de los niños, sino de una serie de circunstancias externas que determinan las elecciones: el tener o no trabajo, las leyes de agrupación y extranjería, la situación legal de la madre, el acceso a vivienda, el proyecto personal de papás y mamás, etc. De todas maneras, «irse por un tiempo» significa no tardar, lo cual, sea o no verdad, crea el efecto de una espera que no va a ser larga y, además, tranquiliza a los niños asegurándoles que volverán a ver a los padres.

Los niños señalan asimismo que sus padres afirmaban que reagruparían a sus hijos, es decir, prometían el viaje de los propios niños hacia España o Alemania: «No te preocupes», me dijo, «yo te voy a llevar» (Édison, 14 años, Alemania).

Las estrategias de los padres para contener las emociones de los niños con respecto a su viaje se centran principalmente en la idea del reencuentro. Sin embargo, tal promesa no siempre se cumple, pues hay niños que vuelven a ver a sus madres en unos meses, pero hay quienes han esperado hasta ocho años y muchos, que no han participado en este trabajo, siguen en Ecuador esperando.

Ahora bien, se ha de distinguir el caso de los niños que dicen no tener recuerdos sobre la partida de sus padres y aquellos otros, como Lucía, que no solo reconstruyen al detalle el momento, sino que además distinguen sus experiencias de las de sus hermanos. Según manifiesta, ella y su hermano menor percibían el tiempo de modo distinto. Mientras para él la ausencia se medía de manera poco precisa, pues el mensaje importante de su madre era que iba a regresar, ella asegura haber sabido entonces que el retrno no iba a ser temprano porque conocía cuáles eran los motivos reales del viaje de su madre:

> Cuando ya sabía del viaje, le decía (al niño): «yo voy a hacer un viaje, pero yo te voy a llevar». Cosas así, ¿no? Pero también me lo decía a mí, pero yo no lo veía como «ella va a regresar después de dos días», sino que yo sabía por qué venía. Yo era mayor a él (Lucía, 13 años, Alemania).

Los discursos alrededor de los momentos previos a la partida de los progenitores, expuestos desde la perspectiva de los niños, se construyen a través de diferentesargumentos que la explican. Por una parte, los niños que residen tanto en Alemania como en España se refieren a Ecuador como un lugar en el cual social, política y económicamente no se podía vivir:

> Le dijo que estaba muy bien para venir acá a España, que se ganaba mucho dinero y que la vida era mucho mejor que allá, y que iban a aparecer problemas en la economía. Entonces, se vino por eso (Jonathan, 13 años, España).

La mala imagen del país se expresa a través de una situación económica inestable, salarios bajos y, como señala Camila a continuación, falta de trabajo e inseguridad laboral:

> Vino porque como allá no se puede pagar la escuela. Pobres son algunos, no tienen trabajo. Mi mami primero tenía un trabajo, trabajaba en un banco y luego no podía porque vino mi hermano y le tenía que cuidar; entonces, una amiga le trajo (Camila, 13 años, Alemania).

Como en el caso de la madre de Camila, situaciones como el nacimiento de un hijo pueden dejar a una mujer sin la posibilidad de continuar trabajando, lo cual impulsa la partida. Así mismo, junto a la concepción de que «*allá* (en Ecuador) no se sabe en qué se puede trabajar», los niños hacen referencia a su bienestar:

> Ellos vinieron para darnos una vida mejor, para darnos un mejor estudio porque no teníamos casi para el estudio tampoco (Alberto, 12 años, España).

Una «vida mejor» para ellos supone la oportunidad de acceder a escuelas pagadas en Ecuador o a la propia migración de los niños, con su consecuente participación en los sistemas educativos alemán o español. En todo caso, se ha de señalar que los niños se refieren, en general, a un empobrecimiento familiar que se refleja en la falta de ingresos, el exceso de trabajo y la migración del campo a la ciudad. Se ha de recordar de nuevo que, en 1999, Ecuador atravesó una profunda crisis política, económica y social que empobreció a muchas familias de clases medias y medias bajas, y que la mayoría de los niños que han participado en nuestro estudio son hijos, precisamente, de este tipo de familias.

> Porque trabajar era más duro, cada vez más gente se iba a las ciudades, nadie iba a comprar al bazar, no tenía. Casi todo el trabajo son de bazares allí, no tenía suficiente dinero y se vino acá a España (Marco, 12 años, España).

En realidad, los argumentos se cruzan, es decir que los chicos no apuntan a una sola razón a la hora de explicar la migración. De este modo, mencionan la violencia familiar, las redes, la necesidad de mejorar los ingresos:

> Peleaban, me acuerdo que peleaban mucho y mi mamá, de esas cosas que peleaban y eso; entonces, se decidió venirse acá a Berlín. [...] Como su amiga también quería venirse acá, entonces, ella yo creo que por el problema con mi papá, se enojaban, se peleaban y mi mamá quería salir de allí. Entonces, claro, yo creo que era lo mejor para ganar dinero y comprar una casa. Por eso fue que vino acá, no sabía a dónde, pero *Hauptsache* (lo principal) salirse de Ecuador (Paula, 13 años, Alemania).

Otros chicos no solo exponen las razones que llevaron a que sus madres viajaran, sino que además las critican. En el caso de Juana, su crítica se relaciona con el hecho de que su madre se marchara a causa de una relación sentimental:

> Vino, uno, por venirse con el papá de mi hermana y otra, por huir de tanto problema que había con la familia de mi papá, por eso se vino. Entonces yo no le entendía, porque decía: «tenemos todo, hemos tenido todo». A mí no me hacía falta nada, iba a una buena escuela, ella tenía un puesto de trabajo que aquí no lo va a conseguir, vamos, aunque estudiase. Mi abuelita me decía: «no le juzgues, no le juzgues que lo mismo que tú le estás juzgando a tu mamá, va a llegar un día tu hija y te va a juzgar a ti» (Juana, 14 años, España).

Estos discursos infantiles constituyen un ejemplo del peso del género a la hora de interpretar la partida: mientras las niñas que aluden a la situación económica como causa de la misma tienden a no culpabilizar a la madre o a los padres, aquellas otras cuyas madres viajan debido también a cuestiones sentimentales, sí lo hacen. Se trata de una suerte de evaluación moral. La madre de Paula, para poner un ejemplo más, también inicia una relación sentimental, lo cual —tal como cuenta la propia Paula— le provoca rechazo:

> Pero después mi mamá llega y dice: «es mi novio». Entonces, claro, yo no decía nada, estaba indiferente, no hablaba porque nos mintió que era un amigo y tampoco yo quería que esté con nadie. Tenía la esperanza de que esté con mi papá; decía: «le está engañando a mi papá». En ese momento no entendía (Paula, 13 años, Alemania).

Esta idea se percibe mejor cuando la niña hace referencia a la nueva pareja de su padre. Aunque, en uno y otro caso, habla de su deseo de que sus progenitores volvieran a estar juntos, el hecho de que su padre y su madre tuvieran nuevas parejas lo interpreta de modo distinto: el padre «ya no iba a estar solo», mientras la madre estaba «engañando a mi papá». Esta diferencia se comprende mejor si se vincula con representaciones sexistas más amplias sobre el

rol de las mujeres y de los hombres, y su papel respectivo en el matrimonio. Pero la falta de información al respecto impide desarrollar más esta hipótesis:

> Entonces, después ya él me empezó a decir que tiene una novia, así, y claro, a mí me dolía porque yo no quería, yo tenía tal vez la esperanza de que mi papá y mi mamá regresaran. Pero, bueno, ya mi papá, ¿cómo decir?, si yo venía, él ya no iba a estar solo, él tenía a su mujer (Paula, 13 años, Alemania).

En suma, las situaciones previas al viaje son divididas por los niños en tres partes. En primer lugar, se refieren a los sentimientos generados al saber que mamá se iba a ir, los cuales se centran sobre todo en el miedo a permanecer solos y no volver a verla. Estos discursos alrededor del miedo a la pérdida se acompañan, en segundo lugar, de la descripción de estrategias utilizadas para afrontarlo y contenerlo. Estas son puestas en práctica, según los chicos, tanto por sus progenitores (explican los motivos del viaje, prometen que la separación es temporal y que habrá un reencuentro) como por ellos mismos (argucias para evitar el viaje de mamá, como esconder los pasajes, por ejemplo). En tercer lugar, los discursos alrededor de la partida se componen de diferentes argumentos que la explican, los cuales están cruzados por el género; ello lleva a que las motivaciones del viaje sean materia de evaluaciones morales por parte de los chicos que varían en función de que se trata del padre o, por lo contrario, de la madre.

## La despedida

El episodio de la despedida constituye un momento cargado de sentimientos y emociones, que también se expresan a través de pequeños gestos cargados de significado (llanto, silencios). El apartado que se presenta ahora, alusivo a la despedida, refleja los discursos de una sola parte, aunque mayoritaria, de las familias entrevistadas: de aquellas en que las madres/los padres han migrado en primer lugar y después han reagrupado a los niños. Los casos de quienes viajan acompañados de sus hijos se describen en el siguiente apartado, esto es, en el referente al viaje de los niños.

Al representar la ida, los niños abordan los distintos modos por los cuales sus progenitores se despidieron antes de partir. Se recuerda, por ejemplo, a mamás que querían evitar que sus hijos acudieran al aeropuerto, que mediante engaños tomaron el avión sin que ellos lo supieran o que partieron mientras dormían, diciendo adiós por medio de obsequios:

> Cuando nos levantamos al día siguiente, mi mami nos dejó una muñeca. Nos levantamos, vimos las muñecas y ponía nuestro nombre [...]. Dijo que para no hacernos llorar, dijo que se fue con unos amigos, que ya iba a venir.

> Entonces, nosotros seguíamos esperando a mi mami hasta que unas tías nos contaron que se fue a España a trabajar para poder tener dinero y ropa y eso (Marta, 12 años, España).

No ir al aeropuerto, no contar que partirían o dejar regalos constituyen, según dicen los niños, estrategias puestas en práctica por los progenitores con el objetivo de evitar la despedida directa y la reacción de tristeza de los niños (el llanto). Llama la atención el papel de apoyo y de consuelo atribuido, en este contexto de la despedida, a otros adultos/familiares, que son precisamente las personas (las tías, el padre, la abuela, los primos) que ya asumían una serie de tareas relacionadas con el cuidado de los niños:

> Nos despedimos y yo estaba triste, porque no quería que venga. Y después fui al cuarto de mi abuela, allí lloré con todos mis primos. Todos me abrazaron y lloramosjuntos. Yo fui tras ella porque no quería que se vaya, y todos me agarraron para que no me vaya (Tania, 13 años, Alemania).

La despedida también se representa por medio de las reacciones que los niños dicen haber experimentado, que suelen transitar entre la incredulidad y la tristeza, y que se expresan de diferentes maneras:

> No sentí nada y eso es algo de lo cual siempre me sorprendo, porque cuando me pasa algo malo, algo pasa para que no me llegue a la cabeza. Porque no se, fue algo así. Ella se vino, me dijo que se iba de vacaciones y en parte creo que era así, y en esa época yo dije: «es tiempo de estar acá y ya está, hay que ver qué viene». Y claro que la extrañé, no lo demostré quizás de una forma que me puse a llorar o que pensaba solo en eso, pero mi cuerpo reaccionó distinto porque esas primeras tres noches yo no pude comer, porque todo lo que comía, lo vomitaba en el baño. Mi cuerpo reaccionó distinto, los nervios, yo qué se (Édison, 14 años, Alemania).

Pribilsky (2001), a partir de su estudio de caso en comunidades andinas en Ecuador, señala que estudios provenientes de la antropología médica demuestran que los «nervios» sufridos por los hijos varones de migrantes suelen ser un medio de compartir sentimientos que, expresados de otro modo, podrían ser ridiculizados. En este sentido, no es raro que los niños expongan su reacción frente a la despedida por medio de manifestaciones de dolencias, como los «nervios», que finalmente transmiten la tristeza que la separación provoca. Pero no solo mencionan haber enfermado, sino que también utilizan otros modos de expresar e interpretar la separación: a través de dibujos o saludando al avión que volaba sobre sus cabezas:

> Fue muy triste porque yo me acuerdo que estaba en el colegio, estaba con mis hermanos, salíamos al recreo, entonces pasaba un avión y pensábamos

> que era mi madre que iba ahí; entonces, le saludábamos, nos despedíamos (Jonathan, 13 años, España).

La despedida se suele asociar a la tristeza; una tristeza cuyo modo de abordarla por parte de los niños se diferencia según la edad.

> Tú tenías ocho cuando se fue. Fue difícil, pero como era chiquito...claro que me dolía, pero no como a mi hermana. Ella sí lloró mucho (Víctor, 12 años, Alemania).

El niño cuyas palabras se recogen en el anterior *verbatim* compara su desconsuelo al de su hermana enfatizando quién lloró más. En cambio, su hermana dice que él no vivió el viaje de la madre con la intensidad con que lo hizo ella, pues parte del presupuesto de que conforme se tienen menos años, se comprenden peor los problemas de los adultos. Esta idea suele ser común en el mundo adulto, en donde también se tiende a asumir que los niños más pequeños sufren menos los cambios:

> Como era chiquito. Mi papá le consolaba. Él como que no lo entendía muy bien, porque todavía era chiquito...Yo lo entendía más y, claro, yo lloraba, tenía más sentido que él (Lucía, 13 años, Alemania).

También hay niños que afirman no recordar la despedida. Es el caso de la niña del siguiente *verbatim*, Ana, que dice no tener recuerdos sobre el viaje de su madre, y también que no tenía hermanos. Aunque no todos los niños que son hijos únicos dicen no recordar la despedida de sus progenitores, se podría llegar a pensar que el hecho de no compartir los recuerdos junto a pares, como son los hermanos, sumado a tener pocos años, constituyen factores que inciden directamente en el modo de elaborar las representaciones sobre el pasado. Así, hay otros niños, como uno de la misma edad que Ana cuando sus padres migraron, pero que tenía hermanos que vivieron ese acontecimiento junto a él, que afirman recordar la despedida de su madre. ¿Qué quiere decir lo anterior? Aunque ello merecería una mayor profundización, se podría sostener que el grupo de hermanos representa un marco de la memoria en términos de Halbwachs (2004), es decir, un grupo en el cual se construye de modo compartido los recuerdos.[28]

> Mi mami se fue cuando yo tenía 3 años. No me acordaba de mi mami, y con cinco años me vine a Berlín y le vi a mi mami (Ana, 12 años, Alemania).

---

28 Los marcos de los que hablamos, que nos permiten reconstruir nuestros recuerdos después de que han desaparecido, no son exclusivamente individuales, sino que son comunes a los miembros de un mismo grupo (Halbwachs, 2004: 157).

Las despedidas descritas por los chicos van de la mano de discursos sobre el duelo, es decir, sobre la reacción que sucede a la partida de mamá y/o papá. Para entender esta reacción, es necesario tener en cuenta que, en las biografías de los niños, ese momento representa una separación espacial entre ellos y sus progenitores. La memoria discursiva se ramifica y se sitúa en varios lugares distintos: Ecuador, España y Alemania.

## El duelo

Si se entiende que el duelo es un proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo significativo para el sujeto (Achotegui, 2002), tiene sentido pensar que el viaje de los progenitores de los niños entrevistados representa una pérdida que, en efecto, conlleva un duelo en la medida que es un proceso de reorganización tanto individual como social. Y los duelos, como se sabe, suelen ser elaborados de distintas maneras y se relacionan directamente con el modo por el cual las personas vivimos las pérdidas las cuales, como se verá a continuación, no son sentidas necesariamente como un abandono. Es interesante notar, en este sentido, que los niños describen haber experimentado el proceso de separación de sus progenitores a través de diferentes estados, que se asemejan a distintas etapas divididas en una escala temporal: la tristeza de los primeros días, el duelo y la reelaboración de los vínculos.

Tomando en consideración esta escala, abordamos ahora, en primer lugar, la distinción que los chicos establecen entre los primeros días y «lo que vino después». Los primeros días son, según cuentan, sobre todo tristes:

> Los primeros días algunas veces en la noche, cuando durmieron todos, me fui arriba, y después lloré porque no le podía ver a mi mamá (Ana, 12 años, Alemania).

La nueva vida sin mamá se describe a través de la necesidad de su presencia física, que se representa mediante la ausencia de un cuerpo, de una voz y de las rutinas a través de las cuales se construía la cotidianeidad de los niños:

> Me acuerdo que cuando me quedé sin ella, al principio, lo llevaba muy mal porque quería escuchar únicamente su voz, yo deseaba que estuviese conmigo y que no esté lejos de mí, porque yo la necesitaba mucho. Yo la necesitaba para todo. Ella me bañaba, nos bañábamos juntas, me hacía la comida, me llevaba al colegio (Camila, 13 años, Alemania).

«Quedarse sin ella» da cuenta de la sensación de no haber llevado a cabo el viaje y, sin embargo, haber sufrido cambios. Se trata de una desaparición que no solo es recordada como más intensa durante los primeros días, si-

no que a veces incluso puede adquirir la forma de un rechazo, que denota el malestar ocasionado por la ausencia de los seres queridos. Así, el malestar de estos niños se expresa, a veces, afirmando no poder vivir sin la persona que se ha ido:

> Yo en ese año estuve en un psicólogo porque no fui capaz de aceptar que no, es decir, que yo no puedo vivir sin mi mamá. Me ponía triste (José, 12 años, España).

José, autor de las anteriores palabras, señala no haber «sido capaz de aceptar» que su madre se marchara, lo cual se conecta con otra estrategia de afrontamiento de la situación de pérdida que ha aparecido en los discursos de los niños: rechazar hablar por teléfono con sus progenitores:

> Ya se vino, y ya como un mes tal vez estaba mal, triste, pero después a una ya le pasa, porque era niña, me acostumbré. Ella me llamaba, pero a veces por estar jugando, a veces no quería hablar (Paula, 13 años, Alemania).

Aunque no todos afirman haberse negado a hablar con sus padres, cuatro sí lo hacen. Y si bien estos no reflexionan acerca de su negativa a comunicarse, podría ocurrir que el evitar escuchar o tener contacto con el ausente constituya un mecanismo para escapar del recuerdo, lo cual no quiere decir, como se verá más adelante, que estos mismos niños no tengan otros modos para establecer contacto con sus padres y madres. Además, relacionan su poco deseo de hablar con ellos al acostumbramiento: después de un tiempo, se habituaron a las ausencias.

> Yo me quedé con mi papá, mi hermano. Entonces, ahí pues sí, al principio sufrí bastante porque mi mamá me hacía bastante falta, pero después me fui acostumbrando y mi papá comenzó a cambiar (Paula, 13 años, Alemania).

¿Se podría pensar que existe alguna relación entre el acostumbramiento y el tiempo que los niños permanecen separados de sus progenitores? Como se verá a continuación, no existe una relación entre lo uno y lo otro, pues Alfonso —para poner un primer ejemplo— estuvo separado de su madre unos 8 meses y Lucía, en cambio, lo estuvo seisaños; sin embargo, los dos dicen haberse habituado a la ausencia de la madre:

> Después se me olvidó que no estaba mi mami y eso porque estaba donde mis primos y no pasaba solito. Tenía un amigo y siempre iba donde él. Era mi mejor amigo (Alfonso, 11 años, Alemania).

> Cuando mi mami se fue, la extrañaba mucho, pero después nos fuimos acostumbrando a mi papá y, bueno, nos acostumbramos a hablar con ella.

> Pero en la escuela él sí bajó mucho porque le hacía falta una persona que siempre decía «haz los deberes y eso» (Lucía, 13 años, Alemania).

El aparente olvido de la ausencia materna que ambos señalan tiene que ver con tres cuestiones. Por una parte, si bien los niños sostienen haberse acostumbrado a esa ausencia, por otro lado, afirman haber echado en falta en alguna ocasión la presencia de la madre y/o de los padres, como en la realización de los deberes escolares o en las reuniones convocadas por la escuela, por ejemplo:

> Les extrañaba porque iban a las sesiones de padres de familia, iban todos y me sentía mal porque no iban mis padres, me sentía muy mal y les decía que vayan a Ecuador y les extrañaba mucho (Alberto, 12 años, España).

La tristeza, el rechazo o el olvido a veces se superponen y otras veces se alternan. Además, los críos también dicen haberse habituado finalmente a hablar con sus madres por teléfono, es decir que aprendieron a establecer una relación basada en su ausencia física y, al mismo tiempo, en nuevos modos de estar presente por medio de lo que ahora en adelante se denominará *vínculos transnacionales*. Por último, la ausencia de los padres es relacionada por los niños con los vínculos establecidos por ellos con las personas que se quedan a su cargo. En los dos siguientes apartados se profundizará en las dos últimas ideas.

## Reformular la vida: los nuevos «arreglos familiares»

Con la partida de la madre o de uno/varios miembro/s del núcleo familiar, los niños se ven abocados a reformular las relaciones sociales, culturales y afectivas a través de las cuales construyen sus identidades cotidianas. El papel de la familia que les rodea aparece como central en los discursos sobre dicha reformulación:

> Era triste porque no tenía a mi mamá, pero en cambio tenía a toda mi familia allí en Ecuador. Ahora estoy aquí en Alemania y le tengo a mi tía y a mi mami, pero casi toda mi familia está en Ecuador, entonces, es otra cosa. Sí, estaba triste por mi mami pero, por otra parte, sabía que allí estaba toda mi familia y estábamos donde mis abuelitos (Camila, 13 años, Alemania).

Como se ha dicho en otros lugares de este trabajo, la ausencia de la madre no se entiende si no es en conexión con el papel de otros referentes, personas que junto a ella conforman los grupos de socialización de los niños. Si bien la madre cumple un papel económico, afectivo y social que ha de ser suplantado por medio de diferentes estrategias, su partida no representa necesariamente una ruptura. Las prácticas de cuidado y crianza de los niños constituyen una continuación de prácticas anteriores que son reorganizadas. En

este sentido, después del viaje de las madres y/o padres, el reordenamiento familiar se relaciona principalmente con «los arreglos familiares», los conflictos y las negociaciones alrededor de la crianza de los chicos: ¿en dónde viven?, ¿con quién?, ¿quién los cuida? Las experiencias son distintas de acuerdo a esos acuerdos, pues no es lo mismo quedarse con una abuela a la que ya se conocía, separarse de ella, vivir con ella y con un padre al que apenas se veía o, a lo mejor, con las hermanas mayores.

***Con papá***

Los niños que se quedaron a cargo de los padres se refieren básicamente a tres tipos de roles asumidos por estos. En primer lugar, hablan de padres que cambiaron, es decir, que asumieron nuevos papeles, cambio que se relaciona con la realización de actividades que tradicionalmente estaban en manos de las madres, es decir, de mujeres adultas y, por tanto, con la realización de una serie de tareas reproductivas que sevinculan al espacio privado y que, en general, suelen ser poco valoradas e invisibilizadas.

> Sin mi mamá yo sentía que algo pasaba. Mi mamá faltaba, pero con mi papá era muy chistoso, hacíamos con él lo que hacíamos con mi mamá: él cocinaba, nos hacía el desayuno, escuchábamos música juntos. Cuando era aburrido, bailábamos y hacíamos lo mismo [...]. Las cosas cambiaron porque no había mamá y ya no la veía, solo veía a mi papá en la cama escondido. Siempre que nos pasaba algo, corríamos donde ella y le decíamos «esto y esto no es así», y luego solo íbamos donde mi papá, confiamos en él. Si cambió todo (Tania, 13 años, Alemania).

Se señala que los papás aprendieron a cocinar, hacían el desayuno, jugaban, peinaban, es decir, «eran como una mamá». En este sentido, los niños también se refieren a sus padres como menos alejados de ellos que en el pasado, aunque también más estrictos. El guardar menos distancia, es decir, la proximidad entre los hijos y el padre, lo miden, por una parte, a través del cuidado que les ha prodigado y, por otro, de la imposición de su autoridad, pegándoles, por ejemplo. Esta percepción no debe asombrar si se recuerda que, en general, el castigo suele confundirse con el cuidado, con un tipo de atención. Ahora bien, ¿podría concluirse que el aumento de la rigidez y la disciplina es una estrategia utilizada por los papás para reemplazar el papel de las mamás? Si bien no contamos con material etnográfico que pueda corroborar o desmentir esta idea, cabe pensar que la necesidad de controlar a los hijos en ausencia de las madres lleva a un afianzamiento de la autoridad paterna orientada a compensar la ausencia de un progenitor:

> Ya no era alejado, era bien estricto. Siempre tenían que hacer las cosas como él decía, si no, nos caía la paliza (Paula, 13 años, Alemania).

Sin embargo, a pesar de asumir los roles de cuidado, esos padres no «son del todo como mamá». Paula, una niña que en otro momento de su discurso describe a un papá que a veces hace el papel de mamá, también se refiere a un hombre que trabajaba mucho, apenas veía a sus hijos y seguía con la costumbre de no pasar los fines de semana con ellos, lo cual representaba, entre otras cosas, que entonces se quedaba sola:

> Claro, mi papá se iba a trabajar, al mediodía venía a cocinar, después se iba otra vez a trabajar y en la noche venía igual a cocinar [...]. El sábado mi papá se iba, a veces los fines de semana se iba con la novia, yo qué se, me quedaba solita y me hacía falta mi hermano. [...] Mi relación no cambió con mi papá, porque los fines de semana igual se iba con los amigos, no se iba con nosotros a comer. No era como mi mamá (Paula, 13 años, Alemania).

La ausencia de la madre y la escasa e insuficiente presencia del padre no son evaluadas necesariamente en términos negativos por parte de los niños. Para Paula, para seguir con el mismo caso, la ausencia de personas que cuiden de ella se traduce en una mayor libertad para ocupar el espacio público, es decir, para no verse sujeta a las restricciones y el control social ejercidos por los progenitores:

> Se iba; entonces, a veces nos quedábamos en el barrio o nos íbamos a tomar los helados de Ficoa, nos íbamos los dos a pasear por ahí. Mi hermano se iba. Entonces, me fui. Mi mamá no me dejaba ir a cosas y mi papá siempre. Entonces, siempre mi papá todo. Cuando mi mamá se fue, igual, a veces teníamos que irnos de paseo o tenía que encontrarme con unas amigas, no necesitaba pedirle permiso a mi papá... En cambio, mis amigas a veces no, que la mamá no les deja, que blablabla (Paula, 13 años, Alemania).

Los niños también describen un segundo tipo de arreglo que consiste en haberse quedado a cargo de papás que han sido apoyados por las abuelas. En otras palabras, los padres cuyas parejas han migrado, buscan delegar sus responsabilidades a otras mujeres, por lo general, de su círculo familiar:

> Mi abuela que está aquí era muy cariñosa y a veces subía y como estábamos solos, nos ayudaba a cocinar y tal, nos enseñaba y con mi otra abuela, cuando bajábamos, también estaba muy bien, muy bien, acogedor la casa y todo. Mi padre salía por la mañana y volvía por la noche, entonces, mucho tiempo no tenía para nosotros. Los fines de semana mi abuela se quedaba con nosotros (Alfredo, 13 años, España).

En efecto, como Alfredo relata, su padre no asume el rol de cuidado y lo delega a la abuela que reemplaza a su yerno que va a trabajar y a su hija que ha migrado. El papelde las abuelas —como se ha dicho y se verá más adelante— es fundamental en las biografías de los niños, puesto que asumen e incluso intensifican un papel que ya tenían asignado antes del viaje de las madres. De esta manera, el arreglo padre—fuera de casa/abuela—en casa no hace más que reproducir el modelo que tanto niños como adultos ya conocían. Como se sabe, esta oposición es un hecho que no se ha de analizar naturalizándola, sino explicando precisamente que se trata de hechos culturales y de los significados atribuidos al ser abuela: anciana y mujer.

Varias autoras (Dávalos, 2010; Wagner, 2007; Gruner, 2005; Hernández, 2007) sostienen que la migración promueve una serie de cambios en los roles de género que repercuten sobre las relaciones entre hombre y mujeres. Dichos cambios también se producen en los roles de generación y en las relaciones entre adultos y niños, al tiempo que estas relaciones repercuten también en las decisiones y biografías migratorias individuales y grupales. De todas maneras este punto será formulado y desde otros puntos de vista en el desarrollo del trabajo.

### *Con las hermanas mayores, las tías y las primas (adolescentes)*

Los niños también describen haberse quedado a cargo de adolescentes: hermanas mayores, primas, tías. Este tipo de arreglo se relaciona a dos contextos: a papás que no asumen los roles de cuidado que quedan vacíos en ausencia de la madre, que por distintos motivos no cuentan con el apoyo de otros familiares o que han viajado junto a las mujeres. Este hecho merece una atención especial dado que el papel jugado por las jóvenes no siempre suele ser tomado en cuenta en los análisis sobre el tema o apenas es nombrado.

En los discursos de los niños se aprecia que quienes ejercen el trabajo invisibilizado por las ideologías de género y del parentesco son las hermanas mayores y las abuelas. La niña cuya cita se reproduce a continuación, expone el primer caso, es decir, la situación por la cual se le delegó a ella el rol que no asumió el padre:

> Las cosas cambiaron mucho. A mí me tocó coger la responsabilidad de la casa, o sea, lo que es hacer en la casa. Entonces, tenía que dejar cocinado, ir al colegio,lavarle a mi papá, plancharle, limpiar la casa. Yo tenía doceaños. Más me cogió a mí que a ellos. Primero es muy difícil, demasiado fuerte, porque de repente ir al colegio, dejar cocinado, regresar del colegio y cocinar, y los fines de semana lavar y planchar, entonces, era un trabajo muy difícil. Entonces, después ya me tocaba plancharme los uniformes, a mi her-

> mano, ¡ay no! Bueno, por eso aprendí y ahora se cocinar, lavar y planchar y él (su hermano) se volvió bien apegado a mí (Lucía, 13 años, Alemania).

Cuando Lucía dice que a ella le correspondió más trabajo que a ellos (padre y hermano), se refiere a que los quehaceres realizados por su madre fueron asumidos por ella. Por tanto, su jornada fue doble: ir a la escuela y trabajar en la casa. Pero, además, recuerda que su hermano se «apegó» a ella, es decir que trabócon la hermana una relación de mucha cercanía e incluso de dependencia emocional, similar a la que se tiene con las madres. Esto puede observarse de modo más claro en el caso de Alberto: ambos padres viajaron, lo cual significó que el niño quedó a cargo de su hermana. El muchacho se refiere a varias cosas: la confianza, el afecto, la convivencia e, incluso, las remesas recibidas por la muchacha para que ella manejara y dirigiera la economía del hogar. En general, al describir el rol asumido por su hermana en ausencia de los progenitores y el modo de ejercerlo (ayudando, dando consejos), compara el vínculo establecido con la primera y con los segundos, y subraya tener más afecto a (y más confianza en) su hermana mayor, no solamente por el tipo de cuidado que él recibió, sino además por haber estado más tiempo con ella:

> Le tenía más confianza a mi hermana que a mi madre porque ellos le daban la plata a mi hermana para que nos cuide. Ella nos ayudaba en todo, me daba consejos, me llevaba a jugar juntos. Desde chiquito ha sido siempre así, por eso le tengo más confianza a mi hermana que a mis padres. Le tengo más afecto porque no he convivido mucho con mis padres y no se cómo comportarme con mis padres (Alberto, 12 años, España).

Dos de los niños a los que se entrevistó también describen haberse quedado una época a cargo de las primas quienes, de alguna manera, han desempeñado el mismo rol que las hermanas:

> Vivía mi prima, mis primos y yo. Mi abuelo me iba a visitar a menudo. Cuando mis padres se fueron, vino mi prima y me cuidó (Diego, 13 años, España).

Diego y Alberto cuentan con hermanos varones mayores que también pudieron haber asumido el rol del cuidado, pero no lo hicieron. ¿Por qué? En ambos casos, resulta claro que en ausencia de un padre que reemplace el rol materno, de abuelos o familiares cercanos, son las niñas o las adolescentes quienes asumen el mandato de cumplir con el papel de cuidadoras.

### *Con la abuela*

A excepción de José, el resto de los niños que pasaron a manos de sus abuelos ya habían vivido o habían estado a cargo de los mismos. Al aludir a sus

abuelos, los niños se refieren a las abuelas maternas. Al respecto se puede señalar dos cosas. En primer lugar, que son más las abuelas que asumen el rol de cuidadoras que los abuelos (IOÉ, 1995; García, Mateo y Gutiérrez, 1999; Radl, 2003). Se ejerce de abuela o de abuelo en función del género; sin embargo, obviamente, ello no implica que el rol de abuela sea natural (Radl, 2003), sino que está influenciado por la tendencia cultural de diferenciación sexual de roles que adjudica a la mujer el cuidado de los niños. En cuanto a la línea familiar, se aprecian otras dos cuestiones. Primeramente, que la mayoría de las madres son mujeres que por distintos motivos —separaciones y divorcios, conflictos, abandono— no tienen contacto con la familia paterna de los chicos. Y, en segundo lugar, según afirma Osuna (2006), la mayor parte de los estudios referentes a la importancia de la línea familiar en las relaciones abuelos- nietos consideran más relevante el papel de los abuelos maternos que el de los abuelos paternos. Las generaciones suelen estar más íntimamente unidas por línea materna o, en otras palabras, los lazos familiares suelen establecerse de manera más firmes a través de ella.

Pasar a vivir con la abuela y, en general, con los abuelos maternos representa, de alguna manera, una continuidad social, cultural y afectiva de la organización del cuidado previa al viaje de los progenitores. Ahora bien, ¿cómo describen los niños la experiencia junto a los abuelos? Como se verá a continuación, recuerdan susvivencias desde diferentes puntos de vista. Por una parte, una minoría, es decir, dos de los entrevistados, se refieren a abuelos con los que no estaban a gusto del todo:

> Mi abuelita me mimó mucho. Sí me gustaba mi abuelito, pero a veces tomaba mucho alcohol, pero eso no vi tanto, solo oí. Una vez oí, pero era chiquito, que estaba borracho, cantando (Alfonso, 11 años, Alemania).

> Mi abuela era antes un poco mala porque me pegaba un poquito (Ana, 12 años, Alemania).

En el primer caso el abuelo era alcohólico y en el otro la abuela pegaba. Sin embargo, Alfonso, el niño del primer caso, señala que su abuela le gustaba porque le mimaba, y Ana, la niña del segundo caso, llega a afirmar que no quería viajar a Alemania porque no quería separarse de la abuela:

> Yo creo que no quería venir. No quería venir, no sabía cómo era Berlín [...], no quería dejar atrás a mi familia, a mi abuelita (Ana, 12 años, Alemania).

Por una parte, los niños elaboran vínculos con personas —no únicamente con los abuelos, sino, en general, con los adultos que se hacen cargo de su socialización (familiares, profesores)— con quienes reproducen relacio-

nes de lealtad basadas en la gratitud. Pero, por otra parte, recrean relaciones que pueden llegar a ser ambiguas, como Ana que, en algún momento de su discurso, dice que su abuela era un poco mala y, en otros, que no quería separarse de ella. También es interesante el testimonio de Camila, quien luego de expresar su cariño hacia los abuelos y describir el cuidado que ponían en su crianza, se queja por el trato injusto del que era objeto:

> Mis abuelitos eran muy buenas gentes, yo les quiero mucho. Mi abuelita nos cuidaba, nos levantaba por las mañanas, nos hacía el desayuno, nos preparaba a mi hermano y a mí. Después nos íbamos en bus a la escuela. Yo estaba en el *kinder* y cuando volvíamos del colegio, mi abuelo había hecho temprano comida para nosotros. Mi abuela se iba a trabajar, ella tenía una tienda. Entonces, mi abuelo cocinaba en ese tiempo para nosotros porque él tenía tiempo, no tenía que hacer nada. Los dos se ocuparon de nosotros [...]. Tampoco me gustaba que cuando pasaba algo sin que sea mi culpa, mi abuela me echaba la culpa. Mi hermano era menor y mi abuela, no se,lo quería más porque, no se, era más pequeño. Cuando pasaba algo, se enojaban más conmigo y yo no se lo podía decir a mi mamá. No podía hablar con nadie y no me gustaba tener la culpa de lo que hacía mi hermano (Camila, 13 años, Alemania).

Camila asegura haber sido tratada de modo distinto a su hermano debido a su edad. En este punto aparece una variable que, desde la perspectiva de los niños, incide en las relaciones entre los abuelos y los niños: la fratría, es decir, el orden del nacimiento de los hermanos y el número de años que cada uno tiene.

> Me mimó mucho, ¿sabes? Yo le decía: «abuelita, quiero esto», «toma, mijito», «quiero este juguete», «toma, mijito». Para mí esto, para mí lo otro, siempre fui el mimado, ¿sabes? [...] No se, creo que fue el primer nieto. Fui el primero de todos mis primos, después nació mi prima y así (Alfonso, 11 años, Alemania).

Según describe Camila, la abuela quiere más a su hermano por ser el más pequeño, pero —en opinión de Alfonso— su abuela le mima más a él por ser el mayor de los nietos. A ojos de los niños, la raíz del cariño en uno y otro caso se debe a la edad. Por otro lado, Alfonso y los demás niños, en general, describen a unos abuelos que se distinguen de las otras personas que se quedan a su cargo por dos características: miman y son permisivos. ¿Cómo se explica esta percepción? Radcliffe-Brown (Radcliffe-Brown y Forde, 1975) analiza esta relación a través de la idea de las generaciones alternas, que es un principio de reducción a la unidad de elementos diversos, según el cual los parientes de la generación de los abuelos se asocian o poseen una solidaridad privilegiada con la generación de los nietos, frente a los parientes de la generación de los padres. De ahí que, en ciertas sociedades, las relaciones en-

tre padres e hijos sean de respeto y se compensen con los lazos más libres y protectores de los abuelos hacia sus nietos.

> Yo la extrañaba, por ejemplo ella me hacía la comida, el café, extrañaba más los patacones de ella, eran ricos. Yo me llevaba bien con mi abuela, ella nos mimaba mucho (Víctor, 12 años, Alemania).

Esta fusión entre los abuelos y los nietos se expresa por medio del cariño y la permisividad, que los chicos relacionan con la comida y los horarios, pues los abuelos les permiten sobrepasar los límites impuestos a este respecto por los padres:

> Y mi abuela siempre decía «si ustedes no quieren comer esto, no coman», y nosotros comenzamos a no comer más pescado (Tania, 13 años, Alemania).

> Si quería comer más, me daban más, si quería quedarme hasta la una de la madrugada jugando, me dejaban porque ellos me veían feliz, querían lo mejor para mí (Marco, 12 años, España).

Estas prácticas son recibidas y reconstruidas en términos de atención, porque, como dice Marco, «ellos querían lo mejor» para los niños. Además, como se ha señalado, los niños que pasan a vivir con los abuelos, a excepción de un caso, ya compartían su vida con ellos. En este sentido, el cambio es percibido como menos abrupto que el producido al pasar a manos de los tíos e incluso, de los papás.

### *Con los tíos*

Los niños suelen quedarse a cargo de los tíos cuando viajan ambos progenitores o las madres y, por distintas razones, no cuentan con el apoyo del padre, de los abuelos o hermanas mayores o primas. Los dos niños de nuestra muestra que se quedan a cargo de los tíos representan precisamente estos casos, pues no tienen hermanas mayores ni primas en edad de asumir un rol de cuidado y los abuelos, por distintos motivos, no pueden hacerse cargo de los pequeños. Por ejemplo, cuando la madre de Édison viaja a Europa, los abuelos paternos se encuentran muy enfermos y los abuelos maternos se niegan a hacerse cargo del niño, pues dicen que es hijo del hombre culpable del viaje de la madre y no así su hermana mayor, que es hija de otro hombre. De este modo, Édison debe quedarse con la hermana de su madre con quien, según expresa el niño, cambia su situación socioeconómica: «Tenía mucho, pero cuando fui donde mi tía, no (Édison, 14 años, Alemania»). Ahora bien, ¿cómo mide Édison ese cambio? En primer lugar, señala que antes de haber vivido con la tía «tenía mucho» y, además, que el barrio al que se fue a vivir no era un suburbio, pero sí una zona en la que se notaba que había más po-

breza en comparación al lugar del que provenía, lo cual supuso un cambio de estatus. Además, ir a vivir con los tíos también le implicó cambiar de vivienda, lo cual no suele suceder cuando se van a vivir con los abuelos, pues es común que estos, antes de quedarse a cargo de los niños, hayan vivido en la misma casa o hayan sido vecinos de los niños. Así, la vida con los tíos representa un cambio de vivienda, de zona (barrio, ciudad, región) y de familia. Esto significa que las casas de los tíos son espacios en los que los niños deben aprender a habitar según una serie de reglas y normas propias que, probablemente, son distintas de las suyas. De hecho, cuando los niños recuerdan su vida junto a los tíos, dicen haber sentido que estaban viviendo en un lugar donde no tenían un sitio para ellos:

> Sí era un cambio para mí, porque no me sentía en casa, no era mi casa tampoco. No podía coger eso o lo otro (Édison, 14 años, Alemania).

> No me acostumbraba al espacio, como tenía en mi casa. Teníamos un cuarto para los dos, yo y mi hermano; allí vivíamos mi hermano, mi primo y yo, los tres, y mi prima vivía en el otro cuarto (Diego, 13 años, España).

Este sentimiento se traduce, en primer lugar, en experimentar que no están en casa, es decir, no actuar con la libertad que se suele tener cuando se habita un espacio propio y, en segundo lugar, en perder los espacios personales (como la habitación propia) para compartir los que son de otros y con otros:

> Entonces, fue otro cambio. Entonces, en general, yo hoy en día me pregunto y antes tenía más preguntas y no sabía: «*¿por qué estoy aquí y no en mi casa?*» (Édison, 14 años, Alemania).

Algunos niños aseguran haber mantenido una relación afectiva importante con sus tíos y/o con sus primos, aunque no es la misma que la que otros describen haber tenido con los abuelos o las hermanas mayores:

> Un rato, así una semana o dos semanas, igual a mi tía le empezamos a decir «mami». Luego ya seguimos acostumbrándonos. Luego ya nos acostumbramos, así como allá cuando vivíamos con mi mami [...]. Hasta después de un año, me llevaba bien con mi tía, mis tíos. Luego como ya conocíamos a mis primos, era como ser cuatro hermanos (Diego, 13 años, España).

Los niños marcan en el fondo una distancia con respecto a sus tíos, pues esa familia no es del todo su familia, ya que hay otros niños con los cuales se comparte el cariño, la atención y los afectos. En efecto, si bien se refieren al hecho de haberse comprendido con los tíos y con los primos e, incluso, de haber elaborado una relación de hermandad con los segundos y paterno-filial con los primeros, también establecen una clara distinción:

> Cuando hacíamos alguna cosa mala, no nos podían pegar. Ellos no eran nuestros padres, solo sabían decir: «ya le voy a decir a tu papi o a tu mami», y mi papi o mi mami nos sabían hablar (Diego, 13 años, España).

A diferencia de los abuelos, con quienes los niños aseguran haber mantenido una serie de relaciones que representaban una continuidad de su vida familiar anterior, con los tíos el desarrollo de vínculos es distinto. Diego, por ejemplo, como se ha visto más arriba, dice haber llamado «mami» a su tía, pero también se distancia de esta relación al indicar que sus tíos no le podían pegar ni castigar, pues no eran sus padres, es decir que no tenían la misma autoridad. También señala en otro momento que sus tíos no le daban el mismo amor que sus padres, lo cual diferencia de modo claro sus experiencias de las de otros niños. Finalmente, en los discursos sobre la vida con los tíos, se aprecia el sistema de lealtades que los niños establecen con las personas que se hacen cargo de su cuidado durante meses o años, lo que se traduce en gratitud.

## El don y contra-don

Los niños, sobre todo cuando se refieren a la temporada en la que vivieron separados de la madre o de los progenitores, aluden a una suerte de ausencia física que es constante:

> Te falta una parte de tu familia, mi papá y mi mamá. Solo estaban mi abuelo, mi abuela y el hermano de mi papá (Tania, 13 años, Alemania).

Estas ausencias, sin embargo, tienen sentido únicamente a través de presencias que, como en un juego de luces y de sombras, iluminan la primera. El estar y no estar requiere el uno del otro para tener un sentido. ¿Cómo describen los niños este juego?

Como se verá a continuación, la distancia física entre papás, mamás e hijos es abordada por estos a través del tejido de vínculos con las personas que se quedan a cargo de su crianza. Además, también se refieren a otros dispositivos cuya función es, básicamente, reconstruir los vínculos con los padres a partir de la distancia física. En efecto, con la migración:

Los vínculos de parentesco, lejos de erosionarse, pueden adquirir un renovado vigor como sustento de la reproducción de la vida social y de los grupos domésticos en esos espacios de vida que los analistas de las llamadas nuevas migraciones han dado en denominar espacios sociales transnacionales (D'Aubeterre, 2002: 52).

Los dispositivos mencionados son: la promesa del reencuentro, los regalos, las conversaciones telefónicas, el uso de internet, el intercambio de fotos, videos y otros objetos de la memoria y los viajes ocasionales o visitas de los progenitores. En otras palabras, los vínculos que los niños reconstruyen son, como se verá a continuación, transnacionales.[29] Es decir, las prácticas enumeradas que tienen como fin reproducir las relaciones familiares en un contexto migratorio constituyen un flujo en el que esas relaciones cobran una dimensión que traspasa la distancia física y, por tanto, las fronteras (Vertovec y Cohen, 1999; Pries, 1999; Yamanaka, 2005). Estas fronteras, marcadas por los Estados-nación (Bryceson y Vuorela, 2002; Levitt y Schiller, 2004; Pries, 2008) son desbordadas por las relaciones establecidas por las familias transnacionales (Rivas, Gonzálvez, Gómez, 2010). De esta manera, los vínculos entre progenitores e hijos no se rompen con la partida de los primeros, sino que se resignifican en la distancia.

Cuando las mamás viajan, los lazos entre ellas y sus hijos se transforman de tal modo que solo se mantienen a través de la promesa del reencuentro, la cual —como se ha dicho— cumple con el objetivo de disipar los fantasmas del abandono. Los vínculoscon las madres y los padres no se suprimen, sino que adquieren nuevas dimensiones. Así, es interesante partir, por ejemplo, del caso de Jonathan, quien confronta su discurso con el de su padre con el fin de relacionar la ausencia de su madre con la promesa del reencuentro:

> Mi madre se vino aquí y tal, por eso surgieron problemas, decía que nos había abandonado [...]. No, no nos abandonó, dijo que iba a venir aquí para traernos a nosotros. Pero esa distancia de mi padre y mi madre, entonces, a mi padre le dolía mucho y eso hizo que mi padre sienta lástima y nos diga esto, porque se sentía triste y nosotros también, y a veces le recordábamos y tal y nos decía que nos había abandonado y tal. Yo, por una parte, me sentía triste que no estuviera al lado mío, pero no me sentía que estuviera abandonado de parte de mi madre; yo decía que iba a volver, entonces, no me iba a encontrar solo en ese momento (Alfredo, 13 años, España).

Es de destacar que mientras las valoraciones provenientes del mundo adulto (medios de comunicación, Iglesia, profesores, etc.) victimizan y estereotipan a

29 El enfoque transnacional sobre la migración ha despertado un extendido entusiasmo entre sociólogos y antropólogos. Sin embargo, Sinatti (2009) alerta sobre una excesiva celebración de la perspectiva transnacional cuando las prácticas y las redes de la primera generación de inmigrantes están bajo escrutinio. En efecto, suelen mantenerse fuertes vínculos con la sociedad de "origen" en las primeras etapas de los flujos migratorios de nuevo establecimiento y, en esos casos, se puede esperar que los rasgos transnacionales se desvanezcan con el paso del tiempo y la sucesión de generaciones. Por tanto, las actividades transfronterizas transnacionales deben definirse como tales si son sostenibles en el tiempo.

los hijos de migrantes y juzgan a los que parten, sobre todo a las mujeres, los niños que han participado en este trabajo elaboran discursos que cuestionan esas percepciones pues ponen en entredicho los argumentos más utilizados, como la culpa de las madres. En efecto, varios análisis (Meñaca, 2005; Wagner, 2008; Carrillo, 2005) sostienen que luego del éxodo de ecuatorianos hacia el exterior, la opinión de que la migración ocasiona el abandono de los hijos se ha extendido por todo el país. Se trata, como señala Meñaca (2005), de una suerte de preocupación pública que no es neutral en términos de género, pues a las mujeres que migran se las considera culpables de una supuesta ruptura familiar y de abandono. En consecuencia, los testimonios de Alfredo y otros niños no solamente complejizan la problemática, sino que cuestionan las ideas más comunes que circulan sobre la partida de los progenitores dado que no suelen culpabilizarlos de ello. Ahora bien, no se debe olvidar que las representaciones tienen lugar en contextos concretos (Bourdieu, 1999a) y, por tanto, como no se ha dejado de recalcar más atrás, no interpreta de igual modo la separación quien se ha quedado formando parte de las denominadas «comunidades fijas» (Carrillo, 2005) que quien también ha migrado. Alfredo, por ejemplo, ha viajado y se ha reencontrado con mamá y papá, factor que influye directamente en el modo de interpretar loshechos. En este sentido, conviene recordar que aquellos niños que participan del proceso migratorio de sus progenitores y que, más temprano o más tarde, inician ellos también el viaje hacia el reencuentro, miran el momento de la partida con ojos distintos que aquellos que permanecen (Herrera y Carrillo, 2005; Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, 2008). En todo caso, la cita anterior —correspondiente a Alfredo— refleja la idea de que la ausencia tiene sentido para los niños a través de una idea que, de algún modo, mantiene vivo el vínculo: el reencuentro.

Los niños también se refieren al vínculo con sus padres por medio del acto de recibir. Con esto se quiere decir dos cosas. Por una parte, que elaboran cierta clase de vínculos con sus mamás y papás a través de la percepción de objetos cargados de valor. El mismo hecho de recibir significa que alguien, al otro lado, ha debido enviar los presentes. Se trata de una especie de presencia cuya extensión son los objetos que se reciben:

> No me acuerdo de haber vivido con mi mamá. Solo escuchaba que mi mami vivía en Alemania y que me mandaba cosas de Alemania, ropa (Pablo, 9 años, Alemania).

Marcel Mauss, en su célebre *Ensayo sobre el don* (2009), se refiere al principio que suele regir los intercambios entre los individuos y los grupos: dar, recibir y devolver, que podría perfectamente calzar con el hecho que es aquí analizado.

> Mi mami siempre nos mandaba plata para ropa, para la escuela. Entonces, nos compramos una bicicleta, nos comprábamos lo que antes no podíamos tener (Camila, 13 años, Alemania).

Los padres envían diferentes objetos, los niños los reciben y, a cambio, establecen una cadena de lealtades que cristalizan, por ejemplo, en una suerte de rendición de cuentas y el cumplimiento de una serie de exigencias, como la de ser buenos estudiantes:

> Ella llamaba, yo le tenía que decir si tenía malas notas y eso [...]. No podía quedarle mal (José, 12 años, España).

La idea de «quedar mal» quiere decir no cumplir y el no cumplir significa no devolver, lo cual es moralmente inaceptable. Luego, el acto de devolver está relacionado con la obligación de conferir autoridad a la madre y/o al padre. Y otorgar autoridad a estos representa una reproducción de roles de tal modo que la relación padres-hijos no corra peligro. En este sentido, hay casos de niños que se niegan a recibir, es decir, a conferir autoridad a sus progenitores, a mantener el vínculo esperado por los papás y mamás que se han ido, de manera que señalan haber rechazado los presentes, cosa que es clara en el caso de Juana, por ejemplo, cuando se revisan las dificultades que madre e hija han tenido para volver a vivir juntas. Este fenómeno es explicado por Bourdieu (2007) a partir de su referencia al juego de intercambios en el que el don está separado temporalmente del contra-don:

Mientras no haya devuelto, aquel que recibió es un obligado, que se supone ha de manifestar su gratitud hacia su benefactor o, en todo caso, tener consideraciones para con él, tratarlo bien, no emplear contra él todas las armas de las que dispone, so pena de ser acusado de ingratitud y de verse condenado por la «palabra de la gente» (Bourdieu, 2007:169).

Devolver representa el cumplimiento de una obligación, de tal manera que el intervalo de tiempo que separa el recibimiento de presentes de los padres (don) y el reconocimiento de su autoridad (contra-don) es lo que permite percibir como irreversible una relación de intercambio siempre amenazada de aparecer y de aparecerse como reversible, es decir como a la vez obligada e interesada:

> Yo en Ecuador le veía a mi prima. Hemos sido como hermanas y la mamá se fue para EEUU, pero la mamá iba cada tres meses y yo le decía: «pero ¿por qué no te da gusto verle a tu mamá?», y ella me decía: «no, porque no». Entonces, ella tenía de todo. No estaba acostumbrada; ella solo valoraba lo material, incluso era más apegada al papá que a la mamá. Entonces, yo le decía: «valora lo que tienes», y hasta ahora la mamá da la vida por ella, que

> «si tengo que hacer esto por ti», «mamá necesito esto, lo más caro»; entonces, ella cogía y le daba. Estaba acostumbrada a tener solo lo metálico. En cambio, yo quería tenerle a mi mami y no me importaba lo material. Mi mamá siempre ha sido de las personas que si yo le pedía, me iba a mandar, pero lo que a mí me daba iras es no tenerla allí. Entonces, no le pedía nada, le pedía a mi tío o a mi abuelita (Juana, 14 años, España).

De hecho, según se puede apreciar en las entrevistas realizadas, los niños relacionan la comunicación con sus padres con los regalos enviados:

> Siempre nos llamaba para decirnos cómo estábamos, nos mandaba dinero para que mi tía nos compre juguetes. ¡Como no teníamos tanto! (Marta, 12 años, España).

Resulta interesante analizar, en segundo lugar, los objetos a los que los niños aluden: dinero, juguetes y ropa. Las remesas parecen cumplir el objetivo de compensar el «no haber tenido tanto», como se afirma asimismo en la cita anterior. Ahora bien, ¿qué significa «no haber tenido tanto»? Pues, cosas como no haber tenido juguetes antes de la migración de la madre o, como señala José, no haber contado con dinero para «sus cosas», es decir, para la cobertura de las necesidades que un niño como él, desde su perspectiva, podía tener. La partida de los progenitores se traduce, de este modo, en el envío de remesas destinadas a cubrir necesidades que, desde el criterio de los chicos, antes no podían ser enfrentadas:

> Cuando tenía internet, me conectaba con ella. Ella hacía giros, dinero, cada mes para mis cosas (José, 12 años, España).

Cuando los niños recuerdan las estrategias a través de las cuales sus progenitores mantenían los vínculos con ellos, también hacen referencia a la comunicación mantenida por medio del teléfono o internet. Castello (2005) llevó a cabo una investigación en Ecuador sobre los usos de internet y del teléfono por parte de los migrantes. De su estudio se concluye que ambos constituyen herramientas que permiten la prolongación de las actividades cotidianas, siempre y cuando posibiliten hacer real la construcción de un espacio en donde sea posible que se manifiesten y experimenten las relaciones familiares en juego, es decir, un espacio transnacional (Pries, 2008). Así, al tiempo que el uso de internet y el teléfono facilita que las relaciones y nexos familiares no desaparezcan por efecto de la distancia, también son herramientaso instrumentos de los cuales los migrantes se reapropian con el propósito de lograr continuidad en dichas relaciones:

> Con mis padres me relacionaba por teléfono. No hablábamos todos los días, nos llamaban los fines de semana. Todos los domingos o todos los sábados nos llamaban y cada mes nos enviaban dinero (Alberto, 12 años, España).

Sin embargo, si bien las comunicaciones poseen un peso invalorable en el mantenimiento y la reproducción de los vínculos afectivos, materiales y sociales entre padres, madres e hijos, las estrategias que recurren a ellas de ninguna manera aseguran que el cariño se mantenga intacto, más aún para aquellos niños que estuvieron separados durante varios años, como es el caso de Alberto:

> Me encariñaba bastante y después ya no le daba tanta importancia. Me llamaban, conversaba. Es como si hubiera pasado algo, no les tenía tanto cariño porque no conviví tanto (Alberto, 12 años, España).

Las llamadas o el contacto por internet tienen, según los niños, otra función clara: recibir información sobre la situación de quienes han viajado. Este conocimiento, como se puede observar en la cita que se presenta a continuación, tiene el poder de crear situaciones de empatía con los progenitores, pues supone conocer qué hacen, cómo están y qué les ocurre en el día a día. Y este intercambio de información cotidiana entre las personas las acerca también social y afectivamente. Así, si bien Marco, por ejemplo, no se refiere de modo explícito al hecho de que su madre, en España, lleva a cabo una serie de actividades que normalmente estaban dirigidas hacia su cuidado, él expone que cuando no podía llamarlo, era porque «vivía y trabajaba con unos niños»:

> Era triste cuando no llamaba. Alguna vez no podía porque yo estaba en el colegio, allá son seishoras de retraso. Me dijo mi madre que vivía y trabajaba con unos niños de interna. Una niña le trató muy mal y cuando mi madre limpiaba y ordenaba para su madre, al instante desordenaba y decía- recoge esto y ordena». Trabajó con otros niños, la trataron bien; tenía que ir a dejarles al colegio, limpiar la casa, ayudarles a los niños a hacer deberes, ayudar, pero le trataron bien (Marco, 12 años, España).

Otros elementos a través de los cuales los niños señalan haber mantenido vínculos con sus progenitores son las fotografías y los videos. Estos, como se verá a continuación, son objetos de la nostalgia y tienen la función de permitir un intercambio deinformación, afectos y una serie de significados. Si bien la nostalgia suele ser un sentimiento expresado comúnmente por quienes partieron, es decir, por los progenitores, en este contexto el concepto se utiliza más bien, como repite Mejía (2008) citando a Boym (2001), como un sentimiento de pérdida y desplazamiento que es experimentado también por quienes no partieron, es decir, por los niños. Esta nostalgia supone la elaboración de relaciones con objetos de la memoria específicos, como

las fotografías y/o los videos en este caso. Susan Sontag (1996) se refiere al «pathos generalizado de la añoranza» con el fin de explicar el vínculo que la fotografía mantiene con la nostalgia y el paso del tiempo. Para ella, esta relación supone una forma de lucha contra el irremediable paso del tiempo, constituye un mecanismo de control de la angustia que este conlleva. En este sentido, las fotografías a las que los niños dicen haber recurrido al experimentar melancolía recrean a quienes partieron: constituyen representaciones a partir de las cuales imaginan y, por tanto, recuerdan a quien se fue:

> Me dicen que tenía fotos de mi mami y que las veía y me ponía a llorar. Yo sí sabía que mi mami se fue y no está (Camila, 13 años, Alemania).

Así mismo, las imágenes enviadas por los progenitores son utilizadas por estos, según la perspectiva de los niños, para mostrar e informar sobre los paisajes que los rodean, el clima, es decir, los espacios con los cuales los niños se enfrentarían en caso de viajar:

> Mi mamá mandaba de vez en cuando juguetes, fotos, cartas. Me mandó fotos de la nieve y yo vine en pleno verano y decía: «¿y dónde está la nieve?», y ella: «aquí es verano» y yo «quiero ver la nieve», «aún es verano, no puedes, falta mucho para el invierno» (Marco, 12 años, España).

El envío y recepción, es decir, la circulación de objetos de la memoria (fotografías, cartas y videos que representan a los ausentes) también tiene la función de consolidar los vínculos paterno-filiales. De este modo, no solamente los niños reciben objetos que precautelan los recuerdos de mamá y papá, sino que estos también envían cartas, videos y fotos con ocasión de celebraciones o eventos especiales en la vida de los niños y sus familias extensas, como las primeras comuniones. Estas imágenes sonrecogidas con el objetivo de representarlos para quienes no estuvieron allí físicamente:

> En la primera comunión hablábamos para hacer un video. Les mandábamos saludos así hablando y les sabía coger el sentimiento a mi mami y sabía ponerse a llorar (Alberto, 12 años, España).

Finalmente, otro dispositivo orientado a mantener las relaciones entre los niños y sus padres después de la partida son los viajes y las visitas de estos últimos. Estos encuentros tienen un significado especial en la medida en la que representan un modo de alimentar el vínculo entre progenitores e hijos. Manuel, por ejemplo, se refiere a la reunión, esto es, al hecho de volver a ver y, por tanto, a recordar a unos progenitores que el tiempo había cambiado. También alude a la emoción del encuentro, que expresa mediante la descripción del momento en el que los cuatro se vieron, se abrazaron y lloraron porque se sintieron «como una familia»:

> Cuando vinieron por primera vez, se me hizo algo raro de verles porque estábamos harto tiempo sin verles y, cuando les vi, me dio esa cosa que le da a una persona, a un niño cuando les ve a sus papás después de 8 años. Fue algo importante. Cuando vinieron, no les habíamos visto desde hace tiempo, sentíamos una gran emoción y luego en la casa donde vivíamos, ahí nos dieron cariño de lo que no nos habían dado desde la infancia [...]. Cuando llegaron al aeropuerto, yo y mi hermano estábamos esperando a que salgan y luego, cuando les vimos, no pensábamos que eran ellos porque no les podíamos comparar porque cuando se fueron, ahí eran un poco más jóvenes. Luego salieron y ya nos vimos, nos dieron un gran abrazo y luego, lloramos los cuatro porque no nos habíamos visto desde hace tiempo. Luego, cuando nos abrazamos, sentimos algo que se siente en una familia cuando están los cuatro unidos (Manuel, 12 años, España).

La visita de los padres se distingue de su partida pues esta es descrita como una ida con regreso incierto. En cambio, la visita es un encuentro que tiene un principio y un final:

> Y después se fueron. Sí y volvieron otra vez, pero no fue tan impactante porque vivimos con ellos siquiera un poco. Luego ellos vinieron de nuevo y ya no lloramosmucho y la tercera vez que vinieron, ésa fue la última vez, ahí se quedaron más tiempo. Nos estábamos acostumbrando a ellos y de ahí cuando se fueron, fue un poco feo porque siempre sabían estar en la casa haciendo la comida y eso (Manuel, 12 años, España).

Hay casos de progenitores que viajan varias veces y cada viaje, como se observa en el anterior *verbatim*, tiene un sentido distinto para los niños: es altamente impactante, quizá no tan impresionante como la primera vez, pero incluso puede ser más doloroso que los anteriores. En consecuencia, estas visitas son interpretadas de acuerdo a varios factores, como el tiempo transcurrido entre el viaje y el regreso, el número de veces que vuelven, el tiempo que permanecen en Ecuador, etc.:

> Y el siguiente año mi madre viajó para Ecuador tres meses. Ya fue con el tipo. Ella estaba cambiada, era distinta, la forma de pensar de ella era más seria, su cara era distinta, no era la misma de siempre. No era la de "vamos a comer aquí a pollos tropical". Ya los tiempos habían cambiado y fue algo que me puso más triste que cuando ella viajó (Édison, 14 años, Alemania).

En resumen, hasta el momento se han abordado los siguientes temas interpretados desde la perspectiva de los chicos: el período antes del viaje, las despedidas, el duelo, las ausencias y presencias y los arreglos familiares para atender a los niños después de la partida de mamá y/o papá. En general, el modo de experimentar la migración de los padres no es homogéneo, sino

que presenta particularidades, como el sentido que los niños le otorgan a la migración materna, el vínculo afectivo que los une a sus progenitores, las influencias protectoras de los contextos familiares y sociales en los que se quedan (Grinberg y Grinberg, 1984), la existencia y calidad de vínculos transnacionales entre padres, madres e hijos, los «arreglos familiares» en torno al cuidado de los chicos, etc.

A continuación, en cambio, las experiencias que se analizan son las expresadas por las madres y los padres.

## 2. Desde la perspectiva de las madres y los padres

### Imaginar la vida

Los padres y las madres se refieren a su partida, en primer lugar, a través de la descripción de aquello que los llevó a emprender el viaje. La crisis económica, político- institucional y social que tuvo lugar en Ecuador en el periodo 1997-2000 fue, según ellos, uno de los factores más determinantes en la resolución de migrar, pues ocasionó el desajuste de una situación económica familiar que de antemano era frágil. En efecto, los hombres y mujeres que han participado en este trabajo confirman claramente la idea de que la crisis afectó especialmente a una capa social (clases media y media-baja) que se vio empobrecida (Acosta, López y Villamar, 2004) y, en concreto, a individuos que, por distintos motivos, decidieron buscar otras fuentes de ingresos en un lugar que no fuese el país de residencia. Eso es así entre quienes migraron a Alemania:

> Tuvimos la dolarización, además, perdimos un dinero en el banco; nos íbamos a comprar una casa y esa semana hubo feriado bancario y quebré. Yo me decepcioné porque nuestra ilusión era comprarnos una casa, habíamos juntado el dinero, habíamos esperado hasta esa semana y de ahí lo que teníamos en sucres ya no valía para nada. Se vino la dolarización. Ni tuvimos ese dinero ni en dólares ni en sucres. Ahí fue mis ganas de salir (mamá de Lucía y Víctor, Alemania).

Y también a España:

> Más o menos en el 99 empiezan mis problemas familiares. En el 2000 me separo del padre de mis hijos: él se fue de casa y nos abandonó. Al haber una ruptura importante en el hogar, mi situación económica se desestabiliza completamente, bueno, y emocionalmente. Pero resulta que vino la famosa dolarización [...]. Entonces, resulta que con los gastos del local para

> vivir, más gastos de mis hijos, para todo y menos ventas, entonces, yo empecé a endeudarme, a agobiarme. Yo no estaba bien. Veía a mis hijos mal, todos nos enfermamos, ¡un caos! Bueno, dicen que una cosa no viene sola (mamá de Marco, España).

Vallejo (2004) sostiene que si bien el papel de la crisis económica es fundamental a la hora de interpretar la vertiginosa salida de ecuatorianos, especialmente hacia Europa,la migración también ha de ser entendida como una salida individual o familiar ante la tensión entre la necesidad de «progresar» y la imposibilidad de llevar a buen término la promesa del proyecto desarrollista del Estado. De este modo, como señala Herrera (2007), la agencia del progreso se transfiere del Estado desarrollista al individuo neoliberal, emprendedor, el cual es precisamente representado por el migrante. Según Vallejo (2004), esto se reflejó en la opinión pública de los años 1999 y 2000, cuando se alababa el carácter individual, emprendedor y heroico de los migrantes, consideración que, por cierto, se aprecia en los discursos de los migrantes entrevistados, quienes se refieren a sí mismos en esos términos, es decir, como luchadores, abiertos a las alternativas, con ansias de superación:

> Por las referencias de una hermana que tenía aquí, se me ocurrió venir. Por eso, más que nada, soy una persona abierta a las alternativas, luchadora (papá de Felipe, España).

En este sentido, los progenitores revelan una suerte de desilusión que se relaciona con una falta de fe y de expectativas en un Estado incapaz de crear las condiciones para responder a sus necesidades (trabajo, salud) y que, por tanto, genera frustración e incertidumbre con respecto al futuro:

> Como todo emigrante, al menos de Ecuador, la necesidad, la falta de trabajo y pensando que acá hay algo por lo menos para sobrevivir, para superarse (mamá de Pablo y Camila, Alemania).

> Me enfermé, me quedé sin un dólar de lo que tenía guardado y de ahí me fijé en el futuro de las niñas: «¿qué hago?, si ahora me quedé sin dinero para las niñas, ¿qué hago?». Entonces, enseguida dije: «no, yo no me voy a quedar aquí» y mi hermana me decía: «aquí sí se saca dinero, si quieres venir, me avisas» (mamá de Marta y María, España).

La existencia de hijos es un hecho que tiene un peso importante para el sostenimiento del hogar, porque su cuidado representa un mayor apremio. Según señalan los padres, la falta de expectativas y la idea de un porvenir incierto generan más presión si se tiene hijos, puesto que su sobrevivencia depende de ellos, lo que conlleva mayor responsabilidad:

> Yo me vine porque soy madre soltera. Ella era muy enfermiza y yo solo trabajaba para comprarle el medicamento. Yo tenía solo esa vida. El médico decía que tenía asma mi hija y esa vida era solo para trabajar, para vivir así no más (mamá de Marilú, Alemania).

Según los padres y madres, el ser responsable de la vida de los niños implica, en primer lugar, asumir el compromiso de cubrirles las necesidades que giran alrededor de lo considerado básico (salud, vivienda, alimentación) y, en segundo lugar, se refieren al deseo de darles la oportunidad de participar en un sistema educativo que asumen que es menos segregado que el ecuatoriano (Moscoso, 2009).

> Y más que nada si ya los niños en el momento en el que vinimos acá, el mayor ya entró al *kindergarten*, entonces, vimos que la situación ya se volvía un poco complicada. El hecho de que si quieres tenerlos en una buena escuela o darles una buena educación, tienes que pagar. Una escuela pública, les puedes meter, pero no siempre la educación es buena y si buscas una buena escuela, tienes que tener palancas porque así es en todo. Entonces, optamos por buscarle un buen jardín y ahí más o menos hubo un desequilibrio en lo económico (papá de Juan, Alemania).

En tercer lugar, señalan haber deseado que sus hijos tuvieran otro tipo de atenciones que no fueran únicamente las básicas y las educativas, sino ofrecerles una vida mejor que la que ellos tuvieron, es decir, la posibilidad de escalar socialmente, lo cual se plasma proporcionándoles una buena educación, pero también en el acto de regalarles «cosas, juguetes y eso», como dice la madre de Jenny:

> Tampoco es que me moría del hambre allí en Ecuador, no lo voy a negar. Para comer y vivir tenía, pero para dar mejores cosas a mis hijos y darle lo mejor que puedo, no tenía (mamá de Jenny, España).

Se ha de destacar que los discursos de los padres y las madres sobre la partida hacia Europa hacen constante referencia al sacrificio. ¿Qué se quiere decir con esto? El sacrificio tiene varios significados pero, en general, se asocia a la idea de «ofrendar algo a cambio de homenaje o expiación o se entiende que es un acto de abnegación inspirado por la vehemencia del amor»(Real Academia de la Lengua, 2002). Los discursos de los padres y las madres alrededor de su partida se sostienen, como se ha dicho, en la idea del sacrificio, pero no solo en este sentido literal, sino entendido en términos de la separación entre padres e hijos a cambio de la construcción de una vida mejor para la familia:

> Es dura por allí la vida; en Ecuador me refiero. Entonces, por ese motivo es que sacrificamos a nuestros hijos para poder venir (papá de Manuel, Alemania).

Por otra parte, el sacrificio tiene un lugar especial en los discursos de las mujeres, quienes se representan a sí mismas a menudo en términos de abnegación:

> Lo que quiero que entiendan es que yo me sacrifiqué por ellas (mamá de Marta y María, España).

Sin embargo, en los discursos de esas mismas mujeres también aparecen otras motivaciones: los conflictos familiares y la violencia doméstica. En efecto, como se ha visto en páginas precedentes, las mujeres, a diferencia de los hombres, señalan haber experimentado distintas situaciones cuya explicación se coloca no únicamente en los factores económicos, sino en las estructuras desiguales de género que cruzan sus vidas, lo cual concuerda con los resultados de otras investigaciones (Camacho, 2010; Rivas, Gonzálvez, Gómez, 2010; Wagner, 2010) que también analizan las motivaciones para migrar. Es preciso detenerse en este punto y describir algunos de los factores enunciados por las mujeres para elegir viajar a Alemania o España. La elección del país se atribuye a varios elementos. En primer lugar, mencionan el hecho de haber contado con personas conocidas que ya vivían allí:

> Vine por mi amiga, que decía que tenía esa conocida aquí en Alemania que se ofreció a ayudarle, y esta señora le pintó que esto era maravilloso para trabajar, que ganaban bien y qué se yo. Yo estaba desesperada allá por mis hijos porque quería darles un mejor futuro, y ya vi que mi esposo no hacía nada. Decidí venir para acá. Yo también quería darles un hogar a ellos (mamá de Paula, Alemania).

La presencia de redes sociales tiene un papel fundamental tanto en la decisión de migrar, de imaginar la vida en los países de destino, como en el establecimiento de unpuente entre un sitio y otro y, por tanto, en la elección del país donde se migra (Goycochea, 2003). Sin embargo, perseguir un determinado modelo familiar también es central en el caso de las mujeres que viajan solas a Alemania. Así, al analizar sus historias de vida, la posibilidad de emparejarse aparece como un aspecto relevante de las mismas. Tomaré como ejemplo el caso de la madre de Alfonso, quien conoce a su pareja (alemana) en Ecuador y viaja a partir de la relación establecida con ella:

> Con mi esposo nos conocimos en mi país. Yo tenía relación con él en Ecuador y me mandó un pasaje. Nuestro plan no era venir a Europa; a él no le gusta vivir aquí. El estudiaba aún en la uni. Yo soy fármaco. La situación se dio que me vine a conocerles a sus padres. Cuando vine, tres meses primero, no me gustó. Le dejé a mi hijo con mi mamá y no me gustó, y dijimos: “nos vamos a casar y todo”, pero yo dije «no». Él lloraba... Claro que quería una relación, yo estaba divorciada nueve años. Mi esposo es una persona muy

racional, se puede decir, y quizás por eso decidí hacer de nuevo mi vida con él y arriesgarme tanto (mamá de Alfonso, Alemania).

De este modo, en ocasiones la decisión de viajar a Alemania coincide con el emparejamiento que, en unos casos, es previo y, en otros, es posterior al viaje. El emparejamiento abre un abanico de posibilidades que las mujeres que viajan a España no mencionan, ni siquiera aquellas que no tienen pareja al viajar. Así, en el discurso de la madre de Alfonso, partir se explica en términos de «hacer de nuevo la vida». ¿Qué se quiere decir con esto? Que las mujeres deciden viajar motivadas por la posibilidad de encontrar una pareja, ya sea porque son madres solteras o porque se han separado o han sido abandonadas por sus esposos. Esta búsqueda, sin embargo, no es elaborada en función de su realización personal, sino alrededor de la idea de no estar solas. Esto último se repite con frecuencia y no hace referencia a un sentimiento existencial de soledad, sino más bien a la ausencia de una pareja.

Como mi papá rompió la relación con mi mamá, y al ver que ya no éramos una familia sólida, dije: «esta vida no puede ser, tengo que ver y decidir qué puedo hacer por mí y por mi hija». Estaba sola y ya no puedo pensar en mí, sino también en ella (mamá de Marilú, Alemania).

Esta ausencia tiene, a su vez, dos vertientes que se interrelacionan: por un lado, el estigma social y por otro, la carga económica familiar. La segunda se representa através de la necesidad de sacar adelante un hogar cuyos ingresos dependen de las mujeres, y la otra alude a las connotaciones que en una sociedad patriarcal tiene el ser madre soltera, abandonada e incluso divorciada (Camacho, 2001):

Mi hermana vino primero porque estaban unos primos que vinieron a Alemania. Ellos vinieron hace cuatroo cincoaños. Ella tenía una situación mala, ya sabes cómo es allá estar sola. No tenía un trabajo muy bueno y como ella tenía que mantener sola a dos niños, entonces, este primo mío le dijo que se venga a Alemania, que aquí hay trabajo, que él le iba a ayudar a conseguir trabajo, que aquí le iría mejor. Entonces, por eso es que ella se animó, se vino (mamá de Tania, Alemania).

Situaciones como las descritas son los componentes comunes de los discursos alrededor del hecho de estar solas y del impulso a tomar la decisión de partir. Decisión que, según se afirma, requiere de valentía y audacia, lo cual rompe con el estereotipo de las mujeres como débiles y temerosas (Pedone, 2003):

Entonces, como había la oportunidad de mi prima, mi cobardía no me dejaba. Pero después, creo que mi hija ya tenía cincoaños, me lancé (mamá de Marilú, Alemania).

Estos discursos vuelven a coincidir con los de las mujeres cuyo destino es España, pues la mayoría de las que deciden migrar a este país también son madres solteras/divorciadas/abandonadas cuyo objetivo es, según cuentan, mejorar la vida de la familia que está a su cargo:

> Él se hizo de otro compromiso. Tiene dos nenas. Yo me vine a España porque la situación económica era tremenda, no se podía estar allí; a mí me echaron de donde trabajaba, me puse un negocio, lo tuve que cerrar. No tuve salida y tuve que venirme (mamá de José, España).

La construcción del *estar solas* tiene que ver, así, con tres asuntos que se relacionan entre sí: se viaja porque en Ecuador se ha conocido un alemán con quien se quiere formalizar la relación, se viaja porque se espera *rehacer la familia*, lo cual quiere decir encontrar una pareja, y se viaja, en tercer lugar (esto las mujeres que se dirigen tanto a Alemania como a España), para sostener una familia de la cual son las únicas responsables.

Como ya se ha dicho, también se encuentran discursos que explican la decisión de partir en función de la necesidad de escapar de conflictos familiares y situaciones de violencia doméstica. Y ello es así igualmente al margen de que vivan en España o en Alemania. Ahora bien, sí existe un elemento que diferencia sus discursos: la posibilidad del emparejamiento. Alemania, no así España, es representada —entre las mujeres que viajan con el fin de rehacer su vida— como un lugar en el que son capaces de imaginarse formando nuevas familias y, por tanto, viviendo a largo plazo. En cambio, las mujeres que viajan a España no mencionan esa posibilidad, no lo imaginan. De hecho, lo hayan hecho o no acompañadas de sus parejas, dicen haber migrado con intenciones de regresar:

> Y yo dije: «no, si yo me voy, voy a trabajar, junto de dinero, me compro mi casa, vuelvo, trabajo menos horas y le doy más tiempo a mi hija y tal». Entonces, fue así como llegué aquí (mamá de Elena, España).

Es interesante apreciar que, en los discursos de las mujeres que viajan a España, la partida tiene sentido en la medida en la que se migra con el objetivo de trabajar, ahorrar dinero y después de un tiempo, volver a casa. Esta idea, por supuesto, ha de cruzarse con otros elementos pues, como se ha dicho, la decisión de partir no es ni puede ser entendida unicausalmente, sino en toda su dimensión y complejidad. En este sentido, para las madres así como para los padres entrevistados, también es fundamental, a la hora de elegir un lugar u otro, el hecho de contar con una red social en el destino:

> Mi cuñada, esposa del turco, es la primera que vino. Ella fue la que empezó la cadena. Ella vino más o menos en el '93, unos cinco años o seis antes de

> que yo viniera [...]. Me propuso mi cuñada venir. Entonces, ahí es que le quiso traer a mi esposa, pero resulta que ella estuvo embarazada y cuando se embarazó, vino la propuesta. Entonces, como estaba embarazada, no podía. Pasó casi dos años en decidir en que yo viniese para acá (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Esta red social tiene varias funciones pues, por un lado, brinda apoyo, ayuda o asistencia para el viaje (Lagomarsino, 2005):

> Mis primas dijeron: «OK, te ayudamos con la mitad del pasaje, nosotros te ayudamos» (mamá de Ana, Alemania).
>
> Tengo una hermana aquí que lleva ya trece años. Ella le había pedido a su jefa que me haga una oferta de trabajo; esperé en Ecuador ocho meses y me salieron los papeles y vine legalmente (mamá de César, España).

Por otro lado, contribuye a la formación de imaginarios sobre la migración (Appadurai, 2001). Goycochea y Ramírez (2002) sostienen que las redes migratorias transforman los vínculos de interacción social, transfieren recursos, canalizan y traspasan información y expectativas. Estas estructuras de comunicación, generadas desde el sistema de redes, intervienen en la toma de decisión migratoria en la medida en que fortalecen el imaginario sobre la viabilidad «del futuro posible» desde microintercambios sociales derivados de experiencias vitales concretas, y no como consecuencia directa de un cálculo racional costo-beneficio:

> Yo estaba trabajando en una casa. Todo el mundo me decía: «en España pagan bien, a España vamos». (Risas) Y esa era la fama de España: «en España y pagan bien, que no se qué»... Y como tenía a mi hermano que me decía: «ven, tienes donde llegar», o sea, yo tenía donde llegar. Como allí tampoco estaba tan bien, entonces, mi hermano dijo: «ven, yo te pago el pasaje» y, claro, aquí ya le devolví lo que me pagó. Entonces, vine porque mi hermano decía: «te voy a traer, te voy a traer» (mamá de Manuel, España).

De este modo, el papel de las redes sociales también es un elemento que los padres y las madres presentan como central a la hora de explicar su partida e, incluso, el destino elegido. Este elemento, como se ha visto, se une a otras explicaciones, de tal forma que tanto mujeres como hombres recuerdan diferentes motivaciones que los llevaron a partir. Me interesa subrayar, por último, el género como una variable que cruza de manera transversal los discursos sobre la partida, no solo porque la mayoría de las que migran son mujeres, sino además porque muchas de sus explicaciones se relacionan directamente con las desavenencias ocasionadas por el hecho de serlo: cargas familiares, violencia machista, estigma social al ser madres solteras, divorciadas o abandonadas, etc.

**Nos veremos otra vez**

Abordar la despedida desde la perspectiva de los progenitores, al igual que ocurre con los niños, implica reconstruir momentos dolorosos, pues se hace referencia a la separación entre ellos y sus hijos. Es fundamental, por tanto, pensar que quienes van a llevar a cabo el viaje migratorio son quienes narran los hechos. No llama la atención, en este sentido, encontrarse con discursos en los que la separación se vive atravesada por sentimientos de culpa:

> El llegó y me enamoré; pero ése no es el problema, si no cómo se sintió el niño, porque por culpa de él, no sabe que por culpa de él, tú le dejas solo (mamá de Alfonso, Alemania).

La despedida se relaciona con ideas contradictorias. Para unos padres se trata de un abandono que se expresa, como en el ejemplo, en la circunstancia enque los niños se quedan solos. Es decir que, si bien son capaces de justificar las motivaciones que los llevaron a tomar la decisión de migrar, en el momento en el que deben hablar de la separación de sus hijos, sus discursos alternan la evocación de la culpa y la evocación del sacrificio:

> Todo normal. El cambio radical es haberles abandonado, o sea, no abandonado, abandonado es una palabra muy fuerte; haberles abandonado es dejarles a la suerte de ellos. No, nosotros siempre hemos estado dándoles para todo lo que les haga falta: la comida, el vestido, todo eso. Nunca ellos van a decir: «mis papás nos han dejado botando»; eso sería una mentira. Siempre hemos estado pendientes de los dos y eso es una satisfacción. Yo al menos tengo esa satisfacción. Claro que al estar lejos, nos ha separado el destino, pero nunca les ha faltado nada a ellos (papá de Manuel, España).

Esta contradicción contrapone dos ideas. Por un lado, los padres se refieren al hecho mismo de la separación, que se relaciona con el imaginario de «dejarles solos» y, por otro, con la idea de que esa separación no quiere decir necesariamente una renuncia o un abandono. En otras palabras, entienden que su partida es una suerte de sacrificio familiar, esto es, un «dejar solos» a los niños que, sin embargo, es compensado a través de diversos modos de estar presentes, como ya se ha visto con anterioridad: dándoles todo lo que les haga falta, llamándoles por teléfono, pero también a través de la creación de una serie de expectativas sobre el futuro de sus hijos (relacionadas principalmente con la educación formal).

También señalan haber puesto en práctica una serie de estrategias cuyo objetivo era preparar a los niños para la separación. Así, recuerdan haber recurrido a apoyo externo al grupo familiar en búsqueda de consejos sobre cómo preparar a los niños para su partida, lo cual refleja la necesidad de hallar herramientas que sirvan para paliar el dolor que piensan que esta va a ocasionar:

> Esa semana hablé con un psicólogo de la guardería donde estaban mis hijas. Mis hijas estaban en una guardería pagada. Me dice: «a las niñas tiene que decirles que se va a España». Yo ya les estaba mentalizando a mis hijas que me iba a España (mamá de María y Marta, España).

Esta preparación consiste en «mentalizar» a los niños, esto es, en lograr que imaginen e internalicen la idea de la separación. En este sentido, sobresale el hecho de que padres y madres ponen énfasis en que son ellos quienes tomaron una decisión en la que los hijos no participaron. Según aseguran, sus hijos en un principio aceptaron la decisión aunque tuvieron que acostumbrarse a la idea:

> Entonces, tomé la decisión. Hablé con ella, le dije que se iba a quedar y ella: «bueno, bueno» (mamá de Elena, España).

El proceso de internalización de la decisión se procura propiciar dando seguridades a los niños, prometiéndoles que van a estar juntos y que la separación solo durará un tiempo, lo cual coincide con lo que dicen sus hijos:

> ¿El viaje? ¡Ah!, el viaje. Yo le dije que me venía para mejorar. «Enseguida» le dije, «van a pasar unos meses y ya nos reunimos» (mamá de Cesar, España).

Los progenitores describen la reacción de sus hijos a través de la enumeración de una serie de anécdotas que dan cuenta del miedo que estos expresan:

> Cada vez que me iba a trabajar, mis hijas se cogían de mis piernas: «mamá no te vayas, te vas a España», «no, me voy a trabajar». Ellas lloraban, la una de una pierna, la otra de la otra pierna (mamá de María y Marta, España).

También se refieren a aquello que no transmiten a los niños, es decir, a sus propios temores. Como se sabe, los proyectos migratorios adquieren unas formas u otras (se consigue papeles, se logra cierto tipo de trabajos, etc.) de acuerdo a una serie de factores —globales, nacionales y locales— que se ponen en juego de tal manera que la promesa de la reunificación no siempre se cumple según los deseos ni de los padres ni de sus hijos. En este sentido, las madres narran en las entrevistas lo que no llegaron a decir a los niños, es decir, al temor de no volver a verlos:

> Cuando ya salió, yo decía: «¡dios mío! mi hija, ¿qué hago con ella?, ¿qué va a pasar con ella si la dejo aquí?, ¿en qué tiempo la veré?». Entonces, dije: «no, es por ella, el futuro nuestro está allá, no aquí» (mamá de Ana, Alemania).

Además, este temor no se relaciona únicamente con el fantasma de no volver a ver a sus hijos, sino también con su bienestar, con «cómo van a estar» sin ellos. Igualmente expresan su temor a que los niños, en su ausencia, los olviden:

> Yo siempre llamaba y hablaba con ella para que, por lo menos, no se olvide porque tú sabes que a veces las criaturas pequeñitas se olvidan pronto de los padres. Entonces, yo quería ese contacto, que de mi voz mi hija al menos no se olvide (mamá de Marilú, Alemania).

Padres y madres recuerdan haber recurrido a mecanismos diversos para evitar precisamente el olvido. Se ha de tener en cuenta que la despedida, desde su perspectiva, es un hecho sobre el cual han mentalizado a los pequeños; mentalización que, sin embargo, cuando reconstruyen el día del viaje, describen como insuficiente:

> Él lo entendió, pero de una manera en que cuando llegó la hora que partía, él quería venirse conmigo. Ahí me dio más pena porque cuando cuando vio que de verdad me iba, decía: «yo me voy con mi mamá, mami, mami». Eso fue muy duro para mí; Lucía lloraba, todos lloraban. Ganas de dejar todo eso y regresarme (mamá de Lucía y Víctor, Alemania).

Tienen la idea de que eludir la despedida habría librado a sus hijos del golpe de la separación; en otras palabras, que no despedirse habría aminorado el dolor:

> Lo que pasa es que estaba una sobrina mía que es unos dos años mayor a ellos. Ella empezó: «tía, no me dejes...aaaaaa». Lloraba, gritaba, hizo un drama y ellos se pusieron a llorar viéndole como lloraba ella (mamá de Tania, Alemania).

Otros recuerdan que el día de la separación querían evitar, en efecto, que los niños sufrieran, lo cual hicieron eludiendo la despedida. Esto quiere decir, según se puede apreciar en las siguientes citas, que la enfrentaron sorteando el contacto físico, desdramatizando o impidiendo que los niños los vieran marcharse.

> Entonces, decidí que mejor se queden en la casa y me fui solamente con mi marido al aeropuerto. Cuando me despedí, bueno....intentaba estar lo más tranquila posible, no llorar, para que ellos no digan «bueno, ¿y mi mamá, por qué se pone así, no?». Me despedí, les dije que se porten bien, que le obedezcan al papá, que yo ya voy a regresar, que ya les voy a traer, que ya les he de mandar una cosita bonita y que bueno, que no les llevamos al aeropuerto porque está muy lejos. Entonces,bueno: «mami, chao, chao». Yo intenté no hacer mucho drama. El rato que me viré, empecé a llorar (mamá de Tania, Alemania).
>
> Salimos a las cuatrode la mañana de la casa. Es lo más horrible. A las niñas les dejé en la cama dormidas. Ellas tienen una cama grande. Las dos guaguas siempre dormían la una a un lado y la otra al otro lado abrazadas. Las dejé a las dos solitas, no regresé a ver atrás. Mi mamá dice (llanto):›hijita,

> nunca regreses a ver atrás, no llores, ándate como los valientes», «sí, mami» le digo, y salí para acá. No regresé a ver atrás en el aeropuerto (mamá de Marta y María, España).

Así, no asombra que aquellas mujeres que, en efecto, han enfrentado directamente la despedida señalen haber provocado reacciones de angustia y dolor en sus hijos:

> El momento que tenía que salir, desperté a la niña para despedirme...lloraba: «pero hija, ya tengo el *ticket*», «rómpelo, mamita», «no puedo romperlo, me tengo que ir», «mami, yo te lo rompo» y lloraba. Fue horrible, algo que todavía no me lo puedo quitar (mamá de Elena, España).

Al igual que sus hijos, las madres y los padres describen durante las entrevistas el momento de la separación con mucho dolor. Dicen haber intentado, sin embargo, evitar que sean sus hijos los que sufran. Los que parten son ellos, de manera que el sentido que el viaje tiene es distinto para quienes viajan y para quienes se quedan. Ellos dejan los grupos de los que forman parte en Ecuador (familia, trabajo, amigos, clubes deportivos, iglesia, etc.) y emprenden un viaje en el que lo que se deja atrás tiene un peso determinante en lo que serán sus experiencias en España y Alemania. Parte de esa carga son, por supuesto, los hijos. Si bien parte de las explicaciones de su viaje migratorio se ligan a su deseo de ofrecerles una vida mejor que la que ellos han tenido, también dicen no haber sabido si realmente los volverían a ver y los sentimientos de sacrificio se mezclan con los de culpa, tal como se ha dicho más atrás. El tiempo de la separación entre ellos y sus hijos es un tiempo de incertidumbre.

### Ausencias y presencias

¿Cómo describen los padres y las madres la reacción de sus hijos luego de la separación? En general, existen distintos modos de reconstruir el proceso que sigue a la pérdida. Así, en sus discursos, los niños aparecen acompañados por otros miembros de la familia (el papá, las abuelas, los hermanos) y que estos, de alguna forma, enfrentan la ausencia por medio de estrategias dirigidas a elaborar el golpe de la separación:

> Entonces, sabes que el día que me fui, mi madre me contaba que ella fue a la casa con mi hija y le dijo: «abuelita, ayúdeme a recoger toda, toda, toda mi ropa porque aquí volveré cuando vuelva mi madre; no quiero saber más de esta casa». Entonces, mi madre recogió todo y se llevó (mamá de Elena, España).

Los padres y las madres hablan de la separación en términos del grado en el que sus hijos se vieron afectados:

> Claro que yo siempre le hablaba por teléfono y mi marido igual y siempre le iban a visitar sus primos, tanto sobrinos de mi marido y también de mi familia. Pero yo creo que cuatromeses si le afectaría separarnos, ¿no? (mamá de Paola, España).

La afectación de los niños suele distinguirse de acuerdo a varios criterios, de tal modo que la edad y los arreglos familiares son los factores utilizados para explicarla. Así, el ser mayor o el ser menor son cuestiones que determinan, según los padres y las madres, el que los niños hayan sido más o menos conscientes de su separación. Opinan, al igual que estos (ver 3.2.1), que el ser mayores lleva a que sean más conscientes de ella y, en consecuencia, su edad propicia que entiendan mejor la situación. En cambio, el que sus hijos sean pequeños puede significar cosas opuestas: o bien que no comprendan su ausencia o, por el contrario, que la magnifiquen por el mayor apego que se supone que tenían:

> Ella que era más consciente, sufrió. Me contaban que la encontraban muchas veces con el álbum de fotografías llorando, mirando fotografías mías con ellos. Pablo lloraba también, pero lloraba sin saber ni por qué, creo. Ella era más consciente y le afectaba (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

> Fue muy difícil. Yo creo que el que más lo vivió duro fue él porque era más pequeño; las niñas sabían que yo me venía a trabajar; con ellas conversamos, pero él no (mamá de Marco, España).

Por otra parte, el impacto de la partida está directamente relacionado con los arreglos familiares mencionados con anterioridad, es decir, importa quién viajó primero y con quién se quedaron los niños. De este modo, no es lo mismo, por ejemplo, que el viaje sea de uno o de ambos progenitores, pues se asume que, en el segundo caso, el golpe es más duro:

> La separación creo que fue fatal para ellos, o sea, duro porque lloraban. Cuando hablábamos, lloraban, nos decían que por qué les dejamos, que por qué nos hemos ido (papá de Manuel, España).

O no es lo mismo que viaje la madre y que los niños se queden a cargo de los abuelos:

> *Él tendría* cuatro, —cincoaños y yo no soy un experto, no se a esa edad lo que puede significar, pero para él la figura materna ya era nítida, era consciente de lo que supone tener una madre. Para él fue muy duro; de hecho, el dormía con los abuelos. Para él, nose, le costaría mucho entenderlo, creo que tuvo que ser duro (padrastro de Marco, España).

E incluso, según cuenta el padre de Juan, la partida de la madre podría haber tenido poco impacto en los niños en la medida en que quedaron en sus manos y en las de la familia ampliada:

> No le extrañaban demasiado. A mí alrededor tenía a toda mi familia. [...] El recuerdo de los ocho o nueve meses que no estuvo la mamá no es algo que les ha afectado, pero lo recuerda como algo..., pero no sufrieron, no lloraron, no lloraron. Tampoco es que se hayan puesto en algún momento melancólicos o tristes o tal vez enfermos por la situación. Jamás, siempre muy bien y, como te digo, la familia siempre ayudó a que ellos estén contentos (papá de Juan, Alemania).

El papel de las personas que se hacen cargo de los críos resulta, desde esta perspectiva, fundamental, pues su compañía puede representar o no un sostén (afectivo, social, material) en función de la cercanía o la lejanía de los niños con respecto a sus nuevos cuidadores. De este modo, se sostiene que los niños trasladaron la referencia materna a otras personas (abuelas, hermanas, tías) o que, en realidad, no hubo un gran cambio puesto que ya estaban acostumbrados a vivir con sus abuelas:

> Creo que no lo problematizó. Pudo haber estado algo triste, pero no fue un drama. Creo que los niños simplemente siguen viviendo. No es que tuvo que cambiar de familia, ella ya había vivido con la abuela y las cosas simplemente continuaron (mamá de Ana, Alemania).

Otro factor que suelen considerar para medir el grado en el que la separación afecta a los hijos es si quien viaja es papá o mamá. Si quien viaja es el padre, se tiende a pensar que el impacto es menor. De hecho, las madres suelen interpretar el impacto de la separación en términos de la cercanía/lejanía entre el padre y los hijos:

> Cuando se fue el papá la primera vez, pienso, me imagino, no le afectó mucho porque ya estaba acostumbrado a que él no esté mucho en la casa (mamá de Cristina, Alemania).

> Lo extrañaban mucho porque el papá era muy mimoso, los complace en todo y eso es malo. A mí no me gusta eso: todo lo que le piden, les da. Entonces, cuando él se vino, le extrañaban mucho, mucho (mamá de Felipe, España).

Eso sí, cuando las madres se refieren a su propia partida, suelen entender el alejamiento en términos de un alto grado de incidencia sobre los niños. La separación de las madres, desde su perspectiva, perjudica de un modo particular a estos pues implica romper con el vínculo materno-filial, que ellas valoran y describen como especialmente intenso. De este modo, la mamá de

Ana, quien en líneas anteriores desdramatizaba la despedida, también señala que su hija sufrió mucho ya que fue alejada de ella, de la mamá:

> Entonces, yo creo que para mi hija fue muy duro estar en Ecuador sin la mamá. Si para una, que ya es vieja, siente la soledad de la madre, no se diga para una niña que está creciendo (mamá de Ana, Alemania).

No es raro encontrar discursos alrededor de la partida en los que se describen reacciones de los críos que los padres y las madres interpretan como de resentimiento, es decir, enfado, molestia y disgusto:

> Para él, todo fue siempre para atrás, no salía de su depresión, su angustia de que estábamos separados y encima su mamá está en España [...]. La angustia se expresaba con llantos, con agresión, pegaba a todo el mundo, a sus compañeritos (mamá de José, España).

Así mismo, también cuentan que los niños estaban resentidos, es decir, ofendidos. Esta suerte de ofensa tiene, desde su punto de vista, varios motivos y se expresa de distintas maneras. En primer lugar, dicen no haberlos mentalizado correctamente sobre la idea de que no los iban a llevar con ellas:

> Lloraba resentido porque lo había dejado. Cuando tomé la decisión de venir a España, «ay», me decía «llévame en la maleta». Mi error fue decirle que sí (mamá de Marco, España).

El resentimiento se expresa principalmente mediante la negativa de los niños a hablar por teléfono con ellas. Esta negación, según interpretan, se origina en el dolor de la separación e, incluso, en la falta de cariño que esta empezaba a ocasionar:

> De ahí cuando llamaba por teléfono a Ecuador, mi hija ya no quería hablar conmigo, entonces, me decía «hola, Jenny», yo me ponía a llorar y me decía «yo voy a traerle a mi hija, igual si me va bien o si me va mal, yo voy a traerle a mi hija [...]». No se por qué, yo le mandaba todo, para la comida, ella iba al jardín en Quito; entonces, por teléfono no quería hablar conmigo. Por teléfono me decía: «hola, hola, ¿cómo estás?, yo estoy bien, ya te paso a mi mamá» (refiriéndose a la abuela). Entonces, yo le decía: «¿por qué no quieres hablar conmigo?», y ella decía: «no, si estoy bien» y se iba (mamá de Jenny, Alemania).

En las historias contadas por las madres aparecen niños cuya reacción, por distintos motivos, es el rencor. Por un lado, suelen contar que son las propias personas junto a las que los niños se quedaron quienes convencieron a sus hijos de que ellas los abandonaron. Según afirman, los niños llegaron a poner en duda las motivaciones de su partida (sacrificio por los hijos, bús-

queda del bien familiar, etc.). Surge, pues, una suerte de cuestionamiento del sacrificio que ellas aseguran estar realizando y, así, del valor de sus motivaciones para migrar. Sobre todo las madres que viajan solas, recuerdan haber sido interpeladas moralmente tanto por sus familias como por sus hijos:

> Eso le chocó e hizo que se guardara en su corazón algo de rencor contra mí, porque su papá también les dijo que yo les había dejado porque me interesaba más el dinero. No era así, era por su comportamiento (mamá de Paula, Alemania).

Las madres también explican el supuesto rencor de sus hijos por la situación en la que quedaron. Así, por ejemplo, según su madre, Édison vivió con rabia que sus abuelos hubiesen preferido hacerse cargo de su hermana y no de él, lo cual implicaba, entre otras cosas —como se ha apuntado más atrás—, vivir con sus tíos, bajar de nivel socioeconómico, perder sus espacios cotidianos, etc.:

> Como él estuvo en la casa de mi hermana y Elena en la de mis papás, entonces, hubo un poco de egoísmo; él se daba cuenta. Yo pienso que él tiene un poco deresentimiento por dentro, por ese aspecto. Él se dio cuenta. Fue creciendo y se dio cuenta de eso. Es ése el egoísmo que él tiene (mamá de Édison, Alemania).

Hay que destacar también que los padres y las madres se refieran a la reacción de sus hijos ante su partida indicando que los niños los «echaban en falta», y exponen fechas, espacios u hechos en los que dicen que el dolor de la separación era especialmente evidente. Así, el padre de Bruno y Sarita, por ejemplo, afirma que a pesar de la presencia de la familia ampliada, los pensamientos de los niños estaban en otro lado, junto al padre y a la madre, es decir, en un espacio físico distinto al que habitaban:

> Estar como familia a él no le llenó ese espacio vacío que tenía en el mundo en el que él vivía, porque nos conversaban que sabía jugar él solito o hacía cosas como que cuando estaban en la mesa almorzando, él comía pero sus pensamientos estaban en otro lado; como que no era con él. La que me conversaba esto era mi madre, me decía: «vos tienes que llevarle al Bruno, porque él les extraña» (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Las anécdotas reconstruidas por padres y madres confirman la idea de que su papel es único y, con ello, reafirman el vínculo entre ellos y sus hijos, incluso a pesar de la lejanía en tiempo y espacio:

> Ella siempre la veía acostada en la sala pensativa, en el sofá y... (Llanto). Dice mi mami que la sabía ver y daba la impresión como que estaba...era

> una forma de demostrar que te extraña, que algo le hace falta, ¿no? Entonces, ella pienso..., ella sufrió bastante (mamá de Marilú, Alemania).

Así mismo, resulta interesante que, al igual que sus hijos, los progenitores subrayen fechas y espacios en los cuales su ausencia se supone que tuvo más peso, como reuniones de padres y madres en la escuela y fiestas u ocasiones especiales, como la navidad. La escuela (a través de las reuniones y las convocatorias dirigidas a las familias) es un espacio en el que, en su opinión, los niños sienten su falta de modo especial:

> En esa edad prácticamente no sintieron, excepto cuando llegaban las navidades o cuando Camila entró al jardín allá, y empezó a ver que a las sesiones venían lospapás; en los programas de la escuela, estaban los papás (mamá Camila y Pablo, Alemania).

Finalmente, es evidente que los padres y las madres hacen mayor énfasis que los chicos en describir situaciones que ponen en evidencia que estos se sentían afectados por su partida. Este énfasis probablemente constituye —como se ha indicado— una reafirmación de su papel como madres y padres, sobre todo ante las personas que se quedaron a cargo de los niños en su ausencia, ante a sus hijos y, por supuesto, ante a sí mismos. La necesidad de remarcar la idea de que los chicos los necesitaban confirma su papel insustituible como padres.

## Reordenar la familia

### *Con los papás*

En primer lugar, las madres describen a papás que, en su ausencia, no asumen el cuidado de sus hijos, lo cual las obliga a buscar a otras personas para que se hagan cargo de ellos. En segundo lugar, y como se ha dicho anteriormente, los papás que se quedan a cargo de sus hijos generalmente cuentan con el apoyo de otros miembros de la familia, sobre todo de las mujeres. De hecho, desde la perspectiva de las madres, sus parejas no asumieron del todo el lugar que ellas dejaron vacío, es decir que se hicieron cargo de una serie de tareas de cuidado (peinarles, darles el desayuno, etc.) pero sin llegar a responsabilizarse completamente:

> Entonces, si cuando vivíamos juntos, él nunca tenía tiempo para el hijo, ahora que me vine dije: «que se quede y aprenda lo que es criar a un hijo». Pero tuve que dejarlo con la tía; el padre al comienzo fue un tipo que le daba para que coma, pero después dijo: «si tu madre está allá, que te mande el dinero». Entonces, mi hermana me llamaba: «no da ni para la leche», y yo de-

> cía: «pero si ahora le toca». Porque yo nunca pedí un centavo para mi hija, yo la mantuve —hasta ahora lo sigo haciendo—; él no pasaba nada y si le daba, le daba un sucre, un dólar para la comida (mamá de Édison, Alemania).

La madre de Lucía y Víctor narra que el cuidado de los hijos era inasumible para su esposo, pues trabajaba mucho tiempo fuera de casa y estaba acostumbrado a que ella se encargara del trabajo doméstico. Éste, por tanto, quedó en manos de la abuela de los niños:

> Fue muy duro para él porque acostumbrado a que yo haga todo: que los chicos, que el expreso, que levantarme, el desayuno, los deberes. Yo llegaba más temprano que él, a las cincode la tarde estaba en casa; él trabajaba más de doce horas, llegaba ocho y media de la noche. Entonces, todo se juntó, porque ya ocho y media que llega a la casa, ¿qué ganas va a tener de: «deja ver qué deberes tienes»? Ya llegaba cansado, ya para dormir; entonces, fue muy difícil la situación. A mi mamá prácticamente no se le podría haber pedido tanto, porque más de lo que estaba haciendo… Era ya bastante tenerles la comida, estar pendiente, encargarse de tareas (mamá de Lucía y Víctor, Alemania).

Sin embargo, existen matices pues, como señala otro papá con relación a su caso, si bien la responsabilidad de los hijos quedó tanto en sus manos como en las de las mujeres de la familia (tías, abuela), él decidió hacer una serie de cambios en su rutina destinados a compatiblizar el trabajo fuera de casa con la crianza. Dávalos (2010) opina que algunos hombres migrantes pueden desafiar los estereotipos más comunes sobre ellos (viciosos, irresponsables, violentos, etc.) y favorecer cambios positivos en cuanto a la construcción de la identidad masculina. En este sentido, deberíamos pensar en la posibilidad de que la paternidad se redefina en un contexto migratorio ya que gracias a la migración algunos hombres, como el padre de Juan, por ejemplo, pueden asumir una mayor responsabilidad con relación a los cuidados, tanto en el mercado de trabajo como en su familia. Si se analiza más a fondo el caso del padre de Juan, se puede observar que si bien él asume los roles de cuidado de sus hijos, la posibilidad de hacerlo se basa en las remesas enviadas por su esposa desde Alemania. Este tipo de ingresos permiten que los hombres tengan la opción de pasar menos horas fuera de casa con el fin de dedicar más tiempo a las tareas del hogar. Al parecer, la imagen de la mujer como proveedora del hogar y del hombre como la persona que se hace cargo del cuidado y las tareas domésticas —otrora desempeñadas por las mujeres— ha de ser interpretada como un proceso de transición en las dinámicas de género(Medina, 2010), bajo el cual empiezan a surgir nuevas maneras de ser hombre o mujer.

> A mí alrededor tenía a toda mi familia, mis hermanas, mis cuñadas. Era una familia numerosa; mi suegra y todos ellos me ayudaban en realidad con los niños, con los quehaceres. Entonces, estábamos bien. Plus el dinero que mi esposa pudo mandar. Entonces, estábamos bastante bien. No tuvimos nunca tiempos de mala racha o de... Era un niño como cualquiera, contento con su familia. Mi suegra por la tarde venía, hacía sus pequeñas tareas, cosas como ésas y jugaba, lo llevaban al parque hasta que yo regresaba del trabajo tipo 5-4 y 30. Yo procuraba trabajar en ese horario. Ya cuando mi esposa se vino, yo trabajaba mucho menos. Me salí de la empresa y me puse una empresa [...] y eso me daba más disponibilidad, de disponer de mi tiempo. Entraba 9 de la mañana, salía más tarde, llegaba 3-4 y a las 5 ya estaba con los niños, y salía un ratito a comprar y cocinábamos y así (papá de Juan, Alemania).

Con relación con lo anterior, no es raro que las mujeres, al igual que los niños, hablen de hombres que «hicieron de mamás» porque asumieron una serie de roles (lavar ropa, cuidar, aseo, seguimiento de las tareas) que ellas consideran que pertenecen o pertenecieron en el pasado al mundo femenino:

> Con él estuvieron seis meses. Como el papá era bien responsable, no les descuidó. Mi papi me contaba que todos los días madrugaba a lavar la ropa para que no se le acumule para el fin de semana, les tenía la comida hecha, ellos estaban siempre limpiecitos, bien bañaditos, el uniforme impecable, bien hechitos los deberes porque tanto el papá como yo —te digo— éramos un poco estrictos; él más que yo. Entonces, digamos que como soldaditos, se iban a la reunión, salía con ellos. No les descuidó, asumió el papel de papá y mamá y era otra cosa también porque como yo mandaba dinero, podían comer un poquito mejor (mamá de Tania, Alemania).

Se pueden destacar tres aspectos relacionados con el hecho de que algunos papás se apropien de los roles de cuidado. Por una parte, se da por sentado algo que ya se ha señalado, es decir, que el trabajo doméstico es una labor que pertenece, casi de modo natural, a las mujeres. Al señalar que un padre hace de mamá—al igual que ocurre cuando lo dicen los niños— a menudo no se cuestiona la repartición sexista de lastareas del hogar ni los roles asignados a los distintos miembros de la familia en función de su género. En segundo lugar, el trabajo que asumen los papás, en ausencia de las mujeres, es compartido con tías, abuelas y hermanas que llevan a cabo una serie de tareas de reproducción doméstica y que, por tanto, comparten la carga. En tercer lugar, las remesas enviadas por las mujeres sostienen los hogares, lo cual abre la posibilidad de compatibilizar la vida familiar y la laboral. Esto, sin embargo, no cuestiona la idea de que la migración conlleva cambios en las relaciones de género en las familias pues los niños, las madres y los padres describen cam-

bios en la repartición de roles de cuidado y crianza a raíz de la migración. Sin embargo, a nivel estructural, serían las mujeres las que, de modo directo o indirecto, sostienen la reproducción económica y doméstica de los hogares y, por tanto, representan la base que permite la crianza de los niños.

***Con los abuelos: «triste sí, pero...»***

Para los progenitores, la experiencia de vivir junto a los abuelos tiene una serie de consecuencias para los niños. En primer lugar, aseguran que estos se sienten «arropados», es decir, los padres no cuestionan el cariño de los abuelos hacia sus nietos. Además, piensan que quedarse con ellos supone estar en un entorno que la mayoría de niños ya conoce, en el que existen relaciones previas de afecto y de vida cotidiana y que, por tanto, no es «hostil»:

> Creo que estaba en un entorno en el que se sentía muy querido y muy protegido, o sea, los abuelos le han querido mucho. Me imagino que el niño se ha sentido arropado, querido y ese dolor en ausencia de su madre, pues me imagino que habrá sido mitigado porque el niño no ha estado en un contexto hostil (padrastro de Marco, España).

Se asume, por otro lado, que las abuelas no solo sienten afecto por sus nietos, sino que tienen experiencia en la crianza infantil y son, por consiguiente, buenas cuidadoras:

> Era una vida bastante buena. Con los niños mi madre es muy mimosa. No es lo mismo con una persona joven que con una persona mayor. Ellos tienen mucha experiencia con los niños, con la alimentación; a lo mejor tú tienes un día agotamiento y le das unas patatas fritas, pero ellas que el primero, el segundo plato.
>
> Por ejemplo, aquí te dan cocido madrileño, y en Ecuador las sopas típicas. Entonces, ella (su hija) a lo mejor sufría más con el padre que con la abuela. Triste sí, pero... (mamá de Jenny, España).

Sin embargo, existe una serie de factores que llevan a que los progenitores sean críticos con la decisión de haber dejado a los niños en manos de los abuelos. En primer lugar, se encuentra el factor económico. Es decir, si los abuelos tienen una situación económica peor que la de los padres, dicen que el cambio afectó a los pequeños pues, por un lado, estos maduraron pero eso supuso también cambiar de escuela, comer distinto, etc.:

> Ese fue mi error [...]. Mi madre lo puso en una escuela pública. No se adaptó porque la escuelita era muy sencillita, los compañeros. No se adaptó al medio, no se [...]. Tuvo un poco de limitación económica... Mi madre tiene

> pocos recursos. Lo que tiene ella lo heredamos los hijos. Entonces, mi hijo vio el cambio: no tenía en abundancia, pero de pronto da la vuelta y no tiene nada. Maduró, en ese aspecto maduró un poquito, en saber que las cosas cuestan, que si hoy comía, a lo mejor mañana no. De ahí afecto, cariño, nunca le ha faltado, por ningún lado (mamá de José, España).

También hay casos de madres que recuerdan que las abuelas eran severas con sus hijos, lo cual, según dicen, les afectó. De este modo, la madre de Ana señala que su hija le decía que su abuela era «muy brava», y que ella misma percibió la severidad de la abuela en la mirada de la niña:

> Ella me dice que mi mamá era muy brava. Cuando ella vino, tenía la mirada muy triste; ahora tiene otra mirada, otra manera de ser. Cuando ella vino, vino triste. Entonces, yo creo que para ella fue muy difícil. Mi mamá es muy dura, muy estricta (mamá de Ana, Alemania).

Ahora bien, la misma madre que dice que su hija estaba triste a causa de la severidad de la abuela, también indica que debía luchar por el afecto de su hija pues su madre, al asumir el rol de la crianza, ponía en peligro la relación que ella mantenía con la niña, relación que, desde su perspectiva, tiene más peso que la otra. En efecto, el hecho de que ella sea la madre biológica de Ana le otorga, a sus ojos, más legitimidad a su rol de madre:

> Yo soy la mamá, no mi mamá. Yo estoy aquí y tengo que pelear por el amor de mi hija; si yo di a luz, no mi mamá (mamá de Ana, Alemania).

Esto refleja las complejas relaciones de poder entre padres y madres y sus propios progenitores, es decir, los abuelos, alrededor de la crianza de los pequeños. De este modo, que los niños queden en manos de personas que los quieren y los protegen también representa una amenaza para los padres y madres puesto que, según narran, ese cariño y protección pone en duda su papel. Este cuestionamiento se expresa de varias maneras. En primer lugar, aseguran haberse visto en la tesitura de tener que pelear por el amor de sus hijos. En segundo lugar, se refieren al choque que, en su opinión, hubo entre sus pautas de crianza y las de los abuelos:

> Mi hijo sabía que si yo decía una cosa y él no hacía, yo sí le pego. Pero si iba donde la abuela, era una desorganización total: cuatro o—cinco horas de TV [...] Un año le dejé en mi país, ¿y sabes cómo vino? Yo tengo fotos: estaba hecho un chancho, solo le hacía falta el tomate. Ahora le ves gordito, se puede decir que le ves gordito, pero no es igual (mamá de Alfonso, Alemania).

Estos choques se explican por las nociones distintas que unos y otros manejan sobre la educación, es decir, por las diferencias en las prácticas establecidas alrededor de los horarios, la organización de las actividades, la alimentación, etc. Y esto se relaciona, a su vez, con otra cuestión: el «mimo», la excesiva condescendencia o la malacrianza de las que, según los padres y las madres, son objeto los niños por parte de los abuelos:

> Ellos no estaban mal cuidados, lo que sí pienso es que estaban demasiado mimados (mamá de Tania, Alemania).

Esta idea es tratada nuevamente en el capítulo sobre el viaje de los niños, pues cuando los padres y las madres describen el encuentro con ellos, aparece en los discursos una serie de cuestionamientos del papel jugado por los abuelos en los años anteriores porque, según dicen, los niños fueron muy mimados. Por ahora, interesa destacar que describen situaciones en las cuales el cuidado de los niños por parte de los abuelos entra en conflicto con su rol paterno. En este sentido, no extraña encontrarsecon percepciones que acentúan la idea de que nadie, ni siquiera los abuelos, son capaces de querer a los niños como ellos lo hacen, lo cual se reflejaría, en su opinión, en el modo desigual en que los abuelos expresan el cariño hacia todos los hermanos:

> Para ella no fue tan bueno por el hecho de que Pablo, por ser el más pequeño, era el más consentido y era el más favorito de mis papás, sobre todo de mi mamá. Y Camila por ser más grande, entonces, no. Eran un poco más estrictos con ella. No había el mismo balance para los dos. Ella era menos. Querer la querían, pero era menos motivada, había menos cariño físico para ella que para Pablo. Había diferencia. Las atenciones eran para el pequeño y para ella las sobras. No lo hicieron conscientemente, pero fue así. Yo pienso cómo será para el resto de gente que tiene sus hijos allá, pero pienso que como los padres quieren a los hijos, nadie. Son diferentes, pero se puede querer igual, con la misma intensidad, a los dos. Yo pienso que los abuelos, tías o quien quiera que se quede a cargo de los hijos de uno no les quieren igual a los dos: a uno más, a otro menos (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

En suma, las imágenes que manejan los progenitores sobre los abuelos se mueven entre la tensión y el agradecimiento. Son abuelos que, por un lado, «arropan» y quieren a sus nietos, pero que, por otra parte, despliegan disposiciones y prácticas de socialización distintas a las suyas (Lahire, 2004a). El mimo, en concreto, es una idea central en torno a la cual se construyen los discursos de los progenitores acerca del rol socializador de los abuelos, pues provoca no solo la malacrianza de sus hijos, sino también un exceso de apego hacia los abuelos, y esto último no deja de ser percibido como una amenaza ya que puede poner en duda el cariño y la relación entre ellos y los niños.

***Con los tíos***

Los progenitores cuyos hijos se han quedado a cargo de los tíos señalan, en primer lugar, que tomaron esa opción porque otras personas no podían hacerse cargo. Así, la mamá de Manuel, por ejemplo, expone que sus niños no podían quedar en manos de los abuelos pues eran analfabetos y, por tanto, no los podían apoyar en la escuela. Este criterio, es decir, el que puedan apoyar en la escuela, es un aspecto que se considera a la hora de tomar la decisión sobre las personas que se encargarán de la crianza y, depaso, permite observar concepciones más generales sobre esta crianza y la socialización de los niños. La crianza no denota únicamente aspectos relacionados con los cuidados básicos, sino que se consideran otros criterios, como las mencionadas capacidades para brindar apoyo escolar:

> Uno por los deberes porque mi suegra no sabe y estaba cuidando una quinta abajo, y por los deberes porque no...usted sabe, en esas cosas hay que estar con una persona que sepa leer y, entonces, mi suegra no sabe, ni mi madre (mamá de Manuel, España).

Asimismo, la madre de Édison afirma que la tía del muchacho le hizo un espacio en su casa pues el padre se negó a asumir cualquier tipo de responsabilidad. La vida con la tía, según cuenta, no solo implicó que el niño sufriera por el rechazo del padre, sino que además le provocó incomodidades, pues pasó a vivir en una casa más pequeña, perdiendo su propio espacio, tal como se ha indicado ya más atrás:

> Aparte teníamos una casa y más comodidades que en la casa de mi hermana, que era pequeña, pero a pesar de eso ella dijo: «no, es como un hijo para mí», y le hizo un espacio en el cuarto de los chicos y lo metió. Entonces, mi hijo sufrió bastantísimo, sufrió bastante hasta con el mismo padre que le mezquinó y no le daba cosas. A los seismeses que yo me vine, él metió a alguien en su casa y yo le dije: «oye, si tienes tiempo para meter a alguien en la casa, ¿por qué no tienes tiempo de llevarte al niño a la casa para que tenga menos incomodidades?» (mamá de Édison, Alemania).

Según los padres y las madres, los tíos tienen ya sus propios hijos y, por tanto, no quieren ni protegen a los ajenos como sí lo hacen, por ejemplo, los abuelos. En este sentido, los niños que viven con los tíos sufrirían más, recibirían menos cuidados y serían menos queridos. Según el testimonio de la mamá de Manuel, la vida de este y sus hermanos con los tíos se distinguía de la que llevaban con ella y con su marido en el hecho de que los tíos no los cuidaban como ellos lo hacían:

> Mis hijos iban donde mi suegra; mi suegra les daba de comer y les mandaba. Llegaba yo del trabajo, les duchaba, les cambiaba de ropa y les ponía en la cama a ver la tele, que sigan haciendo los deberes. Nada más, eso es lo que hacían ellos. Y, claro, yo les cortaba las uñas y les peinaba y les hacía todo y cuando vine acá, fue duro para mis hijos porque irse donde una tía, que conocían así de pasada. Vivir conella fue duro porque ya no tenían... Ellos mismos tenían que ducharse, que cortarse las uñas y todo y mis hijos lloraban. Decían: «mami, venga, mami, venga». Entonces, fue duro para mis hijos (mamá de Manuel, España).

Así mismo, los padres y las madres se refieren a las distintas reglas que se ponen en práctica en una familia y otra, las cuales no pueden cuestionar desde la distancia. Si bien no se sienten amenazados por la figura de los tíos que se quedan a cargo de los niños, sí mencionan los conflictos que surgen en las decisiones sobre la crianza pues, al no estar presentes, no tienen autoridad ni capacidad de decisión sobre sus hijos:

> Poco a poco fueron acostumbrándose a que los padres no están, a vivir con los tíos. La tía tiene, como en cualquier hogar, sus normas: les ponían a barrer, a hacer cualquier cosa [...]. Nos conversaban, nos contaban mis hijos cuando llamábamos que después de estudiar, se ponían a hacer cualquier cosa. Son otras normas de ella... Por ejemplo, nosotros no les decíamos: «hagan esto, hagan lo otro», sino a estudiar y a pasar junto con nosotros. Pero como ya se quedaron en manos de mi hermana, ella ya tenía voz y autoridad para decir las cosas que tenían que hacer (papá de Manuel, España).

Como se ha visto, los padres y las madres describen experiencias distintas de sus hijos de acuerdo a las personas que toman las riendas de su crianza después de su partida, que varían en función de la repartición de afectos y de las tareas de cuidado y crianza entre los distintos miembros de la familia.

## Tejer e hilvanar: dinero, teléfonos y cintas de *video-tape*

Del mismo modo que sus hijos, los progenitores se refieren a varios caminos a través de los cuales han hilvanado los vínculos con ellos a pesar de la separación física entre unos y otros. En primer lugar, para ellos el envío de remesas ocupa un lugar central. Jesús Sanz (2009: 108), en su tesis sobre las estrategias económicas y el uso simbólico de las remesas de los migrantes ecuatorianos que viven en España, sostiene que el estudio de las remesas se ha de llevar a cabo valorando su importancia económica, pero partiendo de tres premisas: 1) entender estas de una manera amplía 2) considerar los impactos sociales que las remesas tienen para las poblaciones receptoras y 3) tener en cuenta la importancia simbólica que estas adquieren para migrantes y receptores. En es-

te sentido, las remesas, entre otras cosas, son las formaspor las que «los ausentes se hacen presentes», vehiculándose a través de ellas un efecto simbólico de pertenencia al grupo que puede tener un carácter asistencial, de distinción o de afectividad según las circunstancias (Moctezuma, 2004; Sanz, 2009). En los imaginarios de los progenitores, no solo ellos han de compensar su ausencia a través de la transferencia de dinero y presentes, sino que los niños son personas que demandan dinero. De hecho, consideran que son percibidos por estos, casi de modo exclusivo, como las personas que no están físicamente pero que envían dinero. Según dicen, la imagen que sus hijos tienen sobre ellos se relaciona más con lo material y menos con el cariño:

> Le das todo. Como nosotros vivíamos aquí, mandábamos dinero. Y ella esperaba solo«dolores», decía que la mamá le iba a mandar «dolores» en lugar de dólares (mamá de Jenny, España).

> Yo así le iba a preparar: «No te preocupes, yo voy a hacer un viaje, pero después te mando a ver». Él en su niñez me decía: «*¿y me vas a mandar bastante plata?*» (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Se trata, así, de una relación en la que existe una suerte de intercambio de dinero a cambio de afectos u obediencia:

> Cuando les decía: «haz esto, haz el otro», me decían «¿cuánto hay?, ¿cuánto hay? (risas), me tiene que pagar, me tiene que pagar» (mamá de Manuel, España).

Esta idea calza con los discursos que madres y padres elaboran sobre este intercambio. Al mezclar su partida con la culpabilidad y después con su presencia por medio del dinero, cuestionan la pertinencia de dicho intercambio. De este modo, dudan de la decisión de haber elegido separarse de sus hijos a cambio de la posibilidad de enviar dinero, y esta duda se hace a veces explícita cuando señalan que, para ellos, lo más importante es estar físicamente junto a sus hijos. El tiempo de la separación es vivido como un tiempo perdido:

> Tres años que me he perdido de ellas, pero parece que he hecho a veces mal, no se si hice bien; como mandaba dinero, trabajaba, siempre mandaba dinero (mamá de María y Marta, España).

Sin embargo, el envio de dinero también adquiere otras connotaciones y usos por parte de los padres y las madres. Así, describen haber mandado dinero como un método de control. Como se ha señalado en el apartado ante-

rior, el principio del dar, recibir y devolver calza con las dinámicas que se han establecido entre padres, madres e hijos migrantes. Las madres señalan, por ejemplo, haber obtenido información sobre las actividades de sus hijos a partir del control de los gastos que los chicos hacían con lo que se les enviaba:

> Les preguntaba: «¿en qué te has gastado?, ¿qué has hecho?». Por más que les regalaba, les tenía que preguntar qué se han comprado. «Sí, me gasté diez, quinceeuros», «¿qué te has quedado haciendo, a dónde te has ido?» Entonces, él me lo dice: «me fui a esto» y cuando no me quiere avisar, yo le saco, le digo: «a mí me cuentas, ¿a que te has quedado con alguien?», «yo he venido breve», me dice, «mentiroso, te has quedado con alguien». Entonces, como que se ve y me dice: «sí, mami, me quedé con un amigo» (mamá de Manuel, España).

Las madres también mencionan haber controlado a distancia las remesas que los niños recibían y haberlo hecho para que «no tengan las manos llenas», es decir, como un modo de establecer límites. Además, a través del registro del dinero que los hijos obtienen, no solo ejercen una suerte de jurisdicción simbólica sobre ellos, sino que también muestran ejercer autoridad sobre ellos ante los ojos de las personas que se quedaron a cargo de los niños y ante ellos mismos. Se trata, nuevamente, de la reafirmación en la distancia de su rol como padres:

> Yo siempre les mandaba. Le decía a mi hermana: «dales diez, dales cinco». Yo no les daba a manos llenas, sino siempre cinco(mamá de Manuel, España).

Como se ha señalado, las madres recuerdan haber temido ser olvidadas, es decir, que sus hijos las dejaran de querer. Mencionan el envio de fotografías precisamente para mantener su recuerdo en los hijos. También dicen haber utilizado cintas de audio para que estos escucharan su voz. Con relación a este tema, la madre de Camila y Pablo se refiera al papel activo de varios miembros de la familia en la preservación de su recuerdo en los niños:

> Gracias a dios mi mamá siempre le puso mi foto en su cara: «esta es tu mamá, habla con tu mamita». Por ahí tengo un cassette que suelo hacerle escuchar para que escuche su propia voz hablando. Él está contándome algo. Me lo mandaron. Mi mamá y mis hermanas estimularon a él que a la mamita «la debes querer, que le digas que la quieres» (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Los padres y las madres también dicen haber usado el teléfono como una vía para mantener el contacto, recibir noticias e información, comunicar emociones y controlar a los hijos:

> Lo que sí nunca dejé de hacer es: religiosamente yo les llamaba todas las semanas, todas las semanas. Entonces, hablaba todos los sábados: «*¿cómo están?*»; me contaban de la escuela, me preguntaban cómo es aquí, qué hago, qué no hago. Ella siempre era la más conversona y me decía: «mami, hice con mi prima esto» (mamá de Tania, Alemania).
>
> Siempre le llamábamos de aquí. Yo como dos o tres veces por semana les llamaba: «¿y cómo está usted?», «bueno, extrañándoles» le decía. Y de ahí yo le decía que luego ya la traeré y todo (mamá de Paola, España).

Tambiénse refieren a otras estrategias de control en su ausencia, como las llamadas por teléfono a amigos o conocidos con el fin de recibir información sobre sus hijos:

> Yo se que pasaba bien porque me contaban, yo preguntaba a gente, le llamaba, por ejemplo, a un vecino: «¿cómo están mis hijos?», cómo él les ve. Me decía: «están bien, están jugando, están felices» y eso daba satisfacción (papá de Manuel, España).

Sobresale el hecho de que el vínculo telefónico haya permitido que tanto los niños como ellos mismos interactúen sin intermediarios a la hora de rendir cuentas, y que incluso se establezca un sistema de alianzas entre madres e hijos:

> Ellos me avisaban, me decían «mami...» cuando estaban mal en el colegio. Se iba mi cuñada a verles lo que estaban mal en el colegio; entonces, ellos ya sabían que mi cuñada me iba a avisar cuando llame. Pero con ella hablaba un sábado o undomingo o cuando era urgente, le llamaba. Pero cuando les llamaba a ellos, era: «mami, ¿quiere que le cuente una cosa?, estoy mal en el colegio, estoy en tres, cuatro materias mal». Yo ya lo sabía e iba y le decía a mi esposo. Entonces, cuando mi cuñada le quería contar a mi esposo, él ya lo sabía y como que se había calmado; pero soy yo la que se ha tragado el marrón (mamá de Manuel, España).

También se ha de destacar aquí la agencia de los niños. En efecto, según cuenta la madre de Paula, por ejemplo, no es ella únicamente quien envía dinero, fotos o regalos. Los niños envían igualmente presentes y, de esta manera, tienen un papel protagónico en la reproducción de vínculos transnacionales, pues son agentes que participan activamente en la circulación de objetos de la memoria: escriben cartas, envían fotos, participan en los videos...:

> Pienso que yo le hice bastante falta porque cada vez que me escribía, me ponía a llorar. Hay una carta que no puedo olvidar, que decía: «mamita, yo te extraño bastante, ya sabes que yo era tu rabito» (mamá de Paula, Alemania).

Finalmente, los padres y las madres hablan de sus reencuentros con los niños haciendo referencia a las visitas, durante las cuales, según recuerdan, sus hijos no son los mismos que ellos dejaron antes de partir. De este modo, los cambios de los chicos se manifiestan en sus nuevos gustos, en la pérdida de las reglas aprendidas con ellos, en los nuevos afectos e, incluso, en los cambios físicos:

> Yo estuve un mes en Ecuador hasta arreglar el papeleo y todo. Ellos habían cambiado: «ay, que ya no me gusta esto, que esto huele así». Ya no había eso que yo les enseñé: «aquí se come lo que está en la mesa, a compartir entre los dos todo, no pelearse». Entonces, lo que yo me di cuenta es que ella se pegó bastante a su prima, porque como son dos mujercitas y la prima es así quisquillosa para comer, que la abuela les mimaba con las golosinas. Y aparte les había enseñado que para que se coman el resto, que la carne la dejen al último, que lo mejor es para el último. Entonces, cosas así, que gustos en la comida, que gustos en la ropa también, entonces, jijijiji. Bueno, es que le gustaba el color lila, que no me gusta, cositas con brillos y yo: «¿con qué me sales ahora?». Y: «ya no me gusta que me peines», porque yo le dejé con el pelo largo largo y cuando le fui a encontrar, le habían cortado el pelo aquí, melenita. Casi creo que me da un infarto. Tenía el pelo largo, siempre me ha gustado que tenga el pelo largo. Sino que mi suegra dice que siempreen las mañanas era un martirio, porque se ponía siempre a llorar para peinarle y por rapidez: «no, cortito y lacio» (mamá de Tania, Alemania).

Recapitulando: en general, la separación no es igual para todos y depende de una serie de factores que se evidencian en las biografías. Hay que subrayar a este respecto algunas cuestiones que se han comentado con anterioridad. Por un lado, es evidente que el género es una categoría vertebradora de las prácticas de los sujetos estudiados. En concreto, sus discursos arrojan una serie de representaciones sobre las desigualdades entre hombres y mujeres: antes que nada, en la mayoría de los casos analizados, son las mujeres las que migran primero; no solo han sido las pioneras en el proyecto migratorio familiar, sino que además son las que envían remesas. Es más, a decir de Orozco (2009), ellas son más constantes que los hombres en el envío de remesas: lo hacen con más frecuencia y sostenimiento en el tiempo y muestran mayor capacidad de respuesta a las necesidades cambiantes del hogar en origen. Sin embargo, si bien las perspectivas feministas (Herrera, 2005b; Hernández, 2007; Orozco, 2009) sobre las cadenas globales de cuidados se

han encargado de visibilizar el papel jugado por las mujeres en un fenómeno que moviliza fuerza de trabajo femenino del Sur al Norte, parece ser que la tendencia de los análisis es dejar una suerte de eslabón perdido. Me explico, según el análisis aquí realizado, se confirma la idea de que las cadenas globales de cuidados se sostienen gracias al trabajo desarrollado por las mujeres, principalmente las migrantes, quienes se hacen cargo de las actividades relacionadas con la reproducción de la fuerza de trabajo y la socialización. Ahora bien, así como el género es un concepto que permite explicar la desigualdad del paulatino proceso de globalización del trabajo reproductivo en manos de mujeres migrantes, la edad también lo es. En efecto, si —como dicen los padres, las madres y los chicos a los que se ha entrevistado— el cuidado de las mujeres que migran a España y Alemania es delegado especialmente a las abuelas y a las hermanas mayores, y si el de estas últimas suele pasar desapercibido, ello es debido a un sesgo metodológico. Este sesgo, consistente en olvidar a las mujeres menores y mayores, se sostiene en la tendencia a excluir de los análisis la diferencia de edad como un elemento que también explica las desigualdades en la repartición del trabajo. Las abuelas y las hermanas mayores no son solo mujeres, sino que también son ancianas y niñas, y —como se ha dicho— tienen un papel fundamental en la reproducción de las cadenas globales de cuidado. Son sus manos las que sostienen y permiten la partida de las mujeres migrantes. Si la(s)teoría(s) feminista(s), en general, no ha(n) alterado la herencia de marginación de los niños (Moscoso, 2009), manteniendo una discusión funcionalista y adultocéntrica en las discusiones de género referidas a los mismos, es obvio que mantener a estos fuera de la vista de la investigación puede perpetuar la invisibilidad de una serie de problemas de las mujeres y, en general, de toda la sociedad.

También es evidente que la partida de los padres y las madres no es representada como una ruptura de la familia en su concepción más tradicional (heterosexual, nuclear, urbana, monogámica, estable, patriarcal). Recordemos que incluso antes del viaje de aquellos, el grupo familiar sufre cambios por una serie de razones (migraciones internas —de unas ciudades a otras, del campo a la ciudad—, separaciones y divorcios, ausencia de los padres, conflictos y peleas entre distintos miembros de la familia, el maltrato al que son sometidas las mujeres y sus hijos, etc.). Las familias que conforman nuestra muestra, antes del viaje, no estaban organizadas del mismo modo ni permanecieron estables en el tiempo. Así, si bien la partida de la madre y/o el padre representó una pérdida afectiva y sociocultural de gran dimensión para los niños, es común que su cuidado fuera compartido entre varios miembros de la familia previamente a la migración de los progenitores. En este sentido, la separación entre estos y sus hijos es experimentada de acuerdo a la relación

entre los «arreglos familiares» anteriores a la partida y los posteriores. No es lo mismo, en este sentido, *quedarse junto* a la abuela o *mudarse* a vivir a casa de la familia del tío materno o paterno a otra ciudad. Desde esta perspectiva, la migración de la madre y/o el padre representa una variación en un continuum más amplio de cambio familiar: si las representaciones sobre el universo familiar de los niños antes del viaje de sus padres no puede ser comprendidas siguiendo el modelo de familia nuclear, y si los agentes socializadores principales no son únicamente la madre y el padre, entonces la migración no supone necesariamente una ruptura de los grupos de socialización de los chicos. Eso sí, el papel de algunos agentes socializadores pasa a tener aún más peso que en el pasado, pues la ausencia física de los progenitores permite que ellos (sobre todo los abuelos) ocupen un lugar principal en la socialización de los niños, ya que no solo amplían un rol que ya les era asignado, sino que además pueden llegar a reemplazar a los primeros.

Por otra parte, la distancia física entre padres, madres e hijos/hijas es abordada a través de la reelaboración de vínculos tejidos con las personas que se quedan a cargo de los niños. Pero tanto, los niños como sus padres y madres también se refieren a varios dispositivos (la promesa del reencuentro, los regalos, las conversaciones telefónicas, el uso de internet, el intercambio de fotos, videos y objetos de la memoria y los viajes ocasionales de los progenitores) que tienen como función mantener las relaciones afectivas y sociales entre ellos. Así, estos vínculos no desaparecen, sino que adquieren una dimensión transnacional. En consecuencia, las nociones de paternidad y maternidad son resignificadas por los niños en la medida en que, por una parte, los roles de cuidado y crianza son repartidos entre varios agentes socializadores de un modo bastante más evidente después del viaje de la madre y, en segundo lugar, porque la relación entre los chicos y sus progenitores adquiere una dimensión antes desconocida pues traspasa las fronteras.

CAPÍTULO CUARTO

# El viaje: el tiempo recobrado

Tú no olvidas lo que sucedió. Es solo que no puedes recordarlo.

**Zeniba**, *El viaje de Chihiro*

Pero también había personas que yo no podía reconocer por la razón de que no las había conocido, pues en aquel salón el tiempo había ejercido su química sobre la sociedad, lo mismo que sobre los seres.

**Marcel Proust**, *El tiempo recobrado*

*Sen to Chihiro no Kamikakushi*, conocida como *El viaje de Chihiro*, es una película de animación japonesa del año 2001 dirigida por Hayao Miyazaki. El tema principal de la película es el viaje que hace Chihiro, una niña de diezaños. Su viaje se podría dividir en tres trayectos: su traslado junto a sus padres a una ciudad nueva, sus aventuras en el mundo de los espíritus y el camino en tren a casa de Zeniba para devolverle el sello, esperando romper la maldición de Haku, su amigo dragón. El centro de la historia, el viaje, representa varias cosas: la migración de una ciudad a otra y su transición de niña a adolescente.

La joven protagonista de la historia, al igual que los niños que migran, realizan un periplo durante el cual se ha de separar de todo lo que ha conocido y cuyo fin último es dejar un lugar, emprender un recorrido y llegar. Este proceso, por supuesto, se lleva a cabo en diferentes contextos. Chihiro tiene que seguir un trayecto para dejar atrás el mundo fantástico en el que está atrapada y retornar al sitio donde está su madre y padre. Ese sitio, sin embargo, representa un contexto que tampoco conoce, pues atrás ha quedado su ciudad, sus amigos, su escuela, su barrio. El viaje de Chihiro, como el de los niños entrevistados, simboliza un recorrido cuyo objetivo es recuperar la continuidad con el pasado. ¿En qué consiste esta continuidad con el pasado? Para Chihiro, en el reto de no olvidar su nombre, lo cual quiere decir que debe hacer el recorrido siguiendo las huellas de su propia memoria, sin la cual el descubrimiento de los lugares desconocidos no se puede efectuar con éxito. Para los niños que han migrado a Alemania o a España, quienes

en realidad no han quedado atrapados en ningún reino fantástico en manos de ninguna bruja, la continuidad con el pasadotambién tiene;sin embargo, la misma connotación: dejar un lugar para llegar a otro y encontrarse allí con los padres.

¿Qué es para los niños el viaje?, ¿qué piensan las madres y los padres? El objetivo de este capítulo es reconstruir las representaciones sobre el viaje de los niños desde la perspectiva tanto de ellos como de sus progenitores. Para llevar a cabo el análisis, los relatos se organizan alrededor de varios ejes: las motivaciones del viaje, los sentimientos sobre él, la despedida, la partida, la llegada, los encuentros, el asombro y la costumbre.

Con relación a estos ejes temáticos, se han de hacer algunas consideraciones previas. En primer lugar, que el viaje de los niños representa salir de un contexto familiar y arribar a otro. Los contextos de llegada están caracterizados por una serie de circunstancias como la situación laboral de mamá y/o papá, el acceso y las características de las viviendas que habitarán, los ingresos económicos de los progenitores, los arreglos familiares alrededor del cuidado de los niños en destino, las separaciones y/o las uniones por amor o para conseguir la residencia, la situación legal, etc. En segundo lugar, que los menoresllegan a sociedades que están ordenadas a través de fronteras (Grenzenregime) (Hess y Vassilis, 2003), por tanto, por mecanismos formales e informales puestos en práctica por los Estados dirigidos a contribuir al aislamiento de los migrantes.[30] En otras palabras, los niños pasan a formar parte de familias inscritas en regímenes de fronteras, en los cuales la ciudadanía se define como una relación legal entre el individuo y el ordenamiento político (Sassen, 2003: 91) y en donde la nacionalidad es un componente clave.

En tercer lugar, como señala Sassen (2003), las leyes de ciudadanía varían significativamente de un Estado a otro, es decir que existen diferencias entre las distintas articulaciones nacionales a este respecto y, por tanto, en la definición de los no ciudadanos. Así, las experiencias de la llegada están definidas por los sistemas de exclusiones y de inclusiones propios de Alemania y de España (sus regímenes de extranjería, las políticas y legislaciones migratorias, las políticas de migraciónfamiliar y las políticas de integración,[31] etc.).

30 Es más, salvo para la reunificación familiar, el asilo y los contratos de trabajo en el sector servicios, la mayor parte de países europeos han estado prácticamente cerrados a la migración legal desde principios de los años setenta (Sorensen, 2002).

31 Desde el punto de vista normativo, se puede considerar que las políticas de integración son aquellas que, además de garantizar la igualdad de trato (y no discriminación) en una sociedad libre y plural (es decir, garantizar la igualdad de derechos cívicos, sociales, económicos, culturales y políticos), fomentan de modo decidido la interacción e igualdad de oportuni-

## 1. Desde la perspectiva de las niñas y los niños

### ¿Por qué viajamos?

Uno de los temas principales alrededor del viaje de los niños son sus motivaciones, es decir, por qué y para qué viajaron. La exposición de los factores que motivaron su partida se acompaña de discursos en los que se refieren a su mayor o menor participación en determinar su propio viaje. Así, expresan a veces no haber participado directamente en la decisión, sino más bien haber sido informados de su viaje:

> A mi madre ya le fue mejor aquí, ya tuvo casa y dijo que venga (José, 12 años, España).

Sin embargo, no siempre es así. Al contrario de lo que se suele pensar (Moscoso, 2010), las decisiones no siempre son impuestas, sino que hay excepciones, como la de Paula, que afirma haberse negado a viajar, cuando su madre se lo pidió, para no dejar a su padre solo:

> Después mi mamá ya regresó otra vez acá y comenzó a llamarme y a insistirme que viniera acá, a convencerme. Pero yo le decía que no porque no le quería dejar a mi papá solo, porque me daba mucha pena que él se quedara solo y me dolíamucho verle así. Me imaginaba yo acá y mi papá solito (Paula, 13 años, Alemania).

Es interesante, en este sentido, que Paula señale que mientras su madre sufría por haberla dejado en Ecuador, ella recuerde más bien haber vivido con libertad, es decir, menos sujeta a las rígidas normas parentales. Además, al contrario de lo que su madrepensaba, Paula dice no haberse sentido sola, pues contaba con el afecto y la atención de otros miembros de la familia:

> Entonces, yo no quería venir. Mi mamá regresó otra vez a Ecuador a insistir que venga, que aquí paso sola. Mi papá se va por ahí con la novia. Yo qué se, me dejaba sola ahí. Pero yo le decía que no, porque yo me pasaba en mi barrio jugando con mis primos. Jugaba hasta bien de noche. Entonces, no me sentía sola porque mi tía vivía cerca; entonces, cualquier cosa me iba donde mi tía (Paula, 13 años, Alemania).

De todos modos, más allá del deseo de quedarse o partir, ella y el resto de niños entrevistados terminaron viajando. Pero ¿por qué creen ellos que mi-

---

dades de todas las personas y grupos que forman parte de la sociedad, en la que se reconoce el pluralismo cultural (Cachón, 2009: 133-134).

graron? Sus explicaciones giran alrededor de varias causas: los estudios, la melancolía de sus padres y madres, su situación en manos de quienes los cuidaban o la transformación de los vínculos familiares. La melancolía de sus padres y madres es asumida como un factor determinante a la hora de que estos decidieran reagruparlos; como en el caso de Manuel, quien señala que el intercambio de objetos (videos, fotos, cartas) y las llamadas telefónicas entristecían a su madre pues «le cogía el sentimiento», es decir, recordaba, echaba de menos, se ponía sentimental. Y esto influyó en la decisión de reagruparlos:

> Y luego me contaba mi mami que cuando veía esas cartas que le mandábamos o esos videos sobre nuestra comunión y todo eso, mi papi ya metió los papeles para ver si nos salía [...]. Algunas veces cuando en esa fiesta de primera comunión hablábamos, les mandábamos saludos así hablando y les sabía coger el sentimiento a mi mami y sabía ponerse a llorar (Manuel, 12 años, España).

Otro factor determinante, según los chicos, son los estudios. Aseguran que a sus progenitores les preocupaba tanto su rendimiento en la escuela como la posibilidad de que ingresaran en sistemas educativos mejores que los de Ecuador, que les ofrecieran más oportunidades para el futuro:

> Vine acá. Mi madre nos contó la experiencia de que aquí había muchas oportunidades, que era una experiencia buena, que aquí se podía estudiar más y nosotros por no llevarle la contraria, nos venimos (Marco, 12 años, España).

> Venimos por mejorar los estudios, porque teníamos mejores *chances* que en Ecuador. Con esa idea (Lucía, 13 años, Alemania).

Otro asunto que los niños asocian con su viaje es su situación en manos de las personas que se quedaron a su cargo. Cuentan haber sido castigados por los tíos o los profesores, por ejemplo, lo cual ocasionó que sus padres decidieran reagruparlos. Este asunto llama la atención, pues Manuel, por ejemplo, narra paralelamente haber vivido antes en un entorno familiar especialmente violento, en el que las palizas del padre alcohólico eran comunes. Es, por tanto, paradójico que ese mismo padre decidiera reagrupar a sus niños con el fin de protegerles del maltrato de los tíos. Ejemplos como estos es posible que reflejen los cambios y transformaciones que la migración provoca en las relaciones entre padres, madres e hijos:

> A veces cuando mi hermano no hacía bien los deberes, mi tío le pegaba, luego mi mami esa noticia le dijo a mi papá que le han pegado a mi hermano. Él dijo que «se esperen un poco no más», porque ya nos iba a traer (Manuel, 12 años, España).

Otro elemento al que los chicos hacen mención es al cambio de carácter y/o conducta que ellos mismos experimentan. En efecto, como Felipe dice, después de la separación y en una de sus visitas, su madre lo encontró distinto a la persona que dejó al partir. Según asegura, él se «cabreaba» mucho con su madre y su padre pues no le permitían «hacer cosas» y, en concreto, las actividades a las que se había acostumbrado en ausencia de ellos:

> Cuando volvió mi mamá, que había dado a luz, me encontró como muy cambiado a lo que era antes y dijo que prefería traerme aquí y, como no me dejaba hacer cosas, ni ella ni mi papá, yo me cabreaba mucho con ellos (Felipe, 12 años, España).

Por otro lado, los niños se refieren al papel protagónico jugado por sus madres en la decisión de su viaje, pues casi siempre son ellas las que extrañan, las que encuentran a sus hijos cambiados, es decir, las que quieren reagruparlos. Esta percepción coincide con las afirmaciones de Pedone (2003) en su estudio sobre las migraciones de ecuatorianos hacia España. Según la autora, las mujeres piensan en reagrupar a sus hijos antes que los hombres. Las razones de esta diferencia remiten una vez más a lospapeles que juegan unas y otros en la reproducción de las familias: ellas tienen que cuidar de sus hijos y sufren más presiones familiares para hacerlo, pues se entiende que ésa es su tarea principal en la unidad familiar. Desde esta perspectiva, no es extraño que Felipe, por ejemplo, señale que es el deseo de la madre el que motiva que él y su hermano hayan sido reagrupados:

> Ella no me quería dejar; entonces, decidió traerme a mi hermano y a mí (Felipe, 12 años, España.).

Es significativo que Paula, después de haberse negado a viajar a Europa por no abandonar a su padre, asegure haberse decidido a ello por el emparejamiento del mismo con una mujer que a ella no le gustaba. En suma, la transformación de los vínculos familiares es otra motivación expresada por los niños para justificar su viaje:

> Como mi papá también estaba con la novia y eso no me gustaba, entonces, por eso me vine acá (Paula, 13 años, Alemania).

Estas ideas se relacionan con la reconstrucción de los deseos, aspiraciones y temores expresados por los niños alrededor de la idea de su viaje.

## La ilusión

Los discursos sobre el viaje apuntan a distintas valoraciones que los niños elaboraron al saber que iban a partir. Declaran ante todo haberse sentido animados y esperanzados.

> Yo me vine por la ilusión de..., una cuando está en Ecuador, lo que quiere es salir, conocer otros lugar [...]. Yo vine por la ilusión más que nada. (Juana, 14 años, España).

¿Qué es aquello que anima a los niños a viajar? Pues, como se aprecia en las palabras de Juana, recuerdan haberse ilusionado en dos sentidos: por el viaje en sí mismo, es decir, por la posibilidad de conocer otros sitios y experimentar nuevas cosas y, además, por el deseo de estar nuevamente junto a sus padres. Ahora bien, el viaje se convierte en una suerte de reto: el idioma, los nuevos paisajes, la cultura de laspersonas que viven al otro lado. Todo en su conjunto, según recuerda Édison, se lo representan entonces como un desafío:

> Decía: «Alemania, aprenderme el himno nacional, las calles, el idioma, la cultura». Yo decía: «ha de ser difícil o ha de ser chévere». Alemania no queda aquí en la esquina o viajar. A mí me encantaba la geografía, viajar a otro continente (Édison, 14 años, Alemania).

Cuando los niños reflexionan acerca de lo que pensaron sobre su viaje, se refieren a sentimientos contrapuestos. Así, llama la atención que relacionen su aspiración a reencontrarse con sus progenitores con su poco deseo de dejar Ecuador. El testimonio de César es muy esclarecedor, pues señala que deseaba volver a ver a su madre pero lamenta haber dejado lo que él considera su país y, además, se refiere a la imposición de la autoridad paterna a este respecto. Así, no es extraño que los niños reconstruyan su partida a través de ideas contradictorias, en las que se aprecia una tensión entre la resistencia a dejar el sitio en el que estaban y la ilusión del viaje:

> No quería viajar. Bueno, un poco sí porque estaba aquí mi mamá. No porque ése era mi país, yo para qué me iba a ir a otro país, para qué, qué falta me hacía. Pero ellos son mis padres y me han traído. No me puedo ir en contra de ellos (César, 12 años, España).

En el siguiente testimonio, por ejemplo, la idea del viaje se mezcla con la dificultad de romper con las relaciones sociales y afectivas que los niños tenían con su abuela y compañeros de escuela:

> Yo me acuerdo que me puse mucho a llorar porque no quería separarme de mi abuela. Yo la quería mucho y nunca me quería separar de ella ni de mis compañeritos tampoco (Juan, 11 años, España).

En general, al reconstruir lo que pensaron al conocer que iban a viajar, los niños contraponen dos ideas: el anhelo del reencuentro con los progenitores y el temor de la pérdida de los afectos de las personas que se hacían cargo de ellos en ausencia de los primeros. Pero el anhelo del reencuentro no siempre es el mismo y suele depender de varios factores: «los arreglos familiares», el establecimiento o no de vínculos con laspersonas encargadas de su crianza, la calidad de los vínculos transnacionales, las ausencias y presencias de los padres e, incluso, el tiempo que los niños permanecen sin ellos.

**El permiso**

Otra cuestión que llama la atención en los discursos de los niños sobre el viaje son las referencias a los trámites legales y el papeleo necesarios para volver a ver a sus madres y padres. Es decir, no solo son informados de los procesos burocráticos, sino que participan de los mismos. Construyen los primeros contactos con un mundo regido por unas leyes distintas a las que ellos conocen. Viajar implica, para los chicos, entrar en un universo en el que se ha de cumplir una serie de pasos y requisitos que tendrán o no un final feliz: la obtención de un visado.

> Estábamos con mi tía. Ella estaba encargada de todos nuestros papeles. Fuimos a poner nuestras huellas en la embajada de España allá en Ecuador. Con ella estábamos haciendo los papeles, luego pusimos las huellas y dijeron que espere 15 días a ver si le han dado el visado o no. Luego estábamos esperando, luego fuimos a ver si nos había salido el visado. Luego, como tocaba hacer unos papeles sobre la niñez y la adolescencia para ver si nos dejaban salir, entonces, estábamos haciendo todos esos papeles. Luego ese papel de la niñez ya salió y de una mandaron a pedir los boletos de viaje para venir acá (Manuel, 12 años, España).

Manuel, en realidad, se refiere al permiso que se debe obtener en el Juzgado de la Niñez y la Adolescencia para sacar a los niños del país, lo cual tiene que ver con otra cuestión: los acuerdos legales que se llevan a cabo entre los miembros de la familia con el objetivo de que los niños viajen.

> Luego mi abuela y mis primos y yo íbamos a venir a España, y mi padre no quería darle los papeles para que yo venga y me intentó convencer de que yo me quedara allí con él, y me compró muchas cosas y ahí fue cuando apareció más que todo. Ahí fue cuando lo conocí y de ahí nunca más lo volví a ver (Elena, 11 años, España).

Aunque los niños apenas hacen referencia —a diferencia de sus progenitores— al permiso que estos debían firmar para que ellos pudieran viajar, sí re-

cuerdan lastensiones entre las madres que querían reagruparlos y los padres que no deseaban que sus hijos partieran:

> Un año antes viajó mi hermana; entonces, supuestamente yo tenía que viajar, pero mi papá no quiso. Él no sabía, si yo viajaba, qué iba a pasar y ya, pues, no pude viajar y se vino mi hermana y yo me quedé otro año sin viajar (Édison, 14 años, España).

El papel de los padres en este asunto y la resistencia de otros familiares con quienes los niños tienen una relación estrecha, como los abuelos, a que estos viajen, son factores que, junto a los trámites, dejan marcas en los discursos infantiles sobre su partida a Europa. Édison, por ejemplo, no solo menciona la necesidad de tener el visto bueno del abuelo para poder viajar, sino que reflexiona sobre la negativa de su padre, poniendo en cuestión los factores sentimentales que este expresaba en ese momento:

> Ahora venía el problema que mi papá no quería que viaje porque él, por un lado, me iba a extrañar, cosa que no se; quizás era así o bien la vida para él se iba a hacer más difícil. No sin mí, económicamente, porque él pensaba que tenía que mandarme más dinero, cosa que no fue cierto. La última razón era mi abuelo. Si él me hubiese dicho: «quédate», yo me hubiese quedado. Mi abuelo no quería que yo venga; entonces, creo que mi mamá llamó a mi abuelo (Édison, 14 años, Alemania).

En suma, la decisión del viaje de los niños se establece de acuerdo a una serie de acuerdos —sociales, económicos, afectivos, legales— que, en sus discursos, aparecen superpuestos, siendo a veces incluso cuestionados. Sin embargo, llama la atención que los arreglos legales aparezcan en estos discursos y sean uno de los obstáculos principales que los niños aseguran haber tenido que sortear para poder partir. Describen la toma de contacto con un mundo en el que ellos son objeto de una serie de trámites, acuerdos y permisos que les dotan de una suerte de dimensión legal a sus identidades. Estos trámites, acuerdos legales y permisos dados por las instituciones y los padres conforman lo que Lahire (2004a) denomina las demandas administrativas, por las cuales los niños se convierten en objeto de tutela y de legislación por parte de los Estados y de los adultos. La circulación de los niños no es igual, desde esta perspectiva, que las de otros miembros de la familia, pues la edad supone una serie de restricciones en tanto que son considerados «menores». Por otra parte, que se les exijapermisos para viajar también refleja el primer paso para la entrada en un mundo (Alemania y España) en el que necesitan permiso no únicamente por ser menores, sino además por ser no-nacionales.

**Los que se van**

El viaje de los niños adquiere un sentido especial a través de la idea de la despedida. Las despedidas representan el acto previo a la separación entre las personas, y suelen estar cruzadas por la promesa, la imposibilidad o la probabilidad del reencuentro. En las (auto)biografías de los niños, estas despedidas tienen una forma muy concreta: son ellos quienes dejan el país, los paisajes... su vida en un lugar y en momento concretos y, en consecuencia, son los que son despedidos, los que se van. Este hecho, aunque aparentemente es apenas un detalle, implica una serie de cosas que se exponen a continuación. Al recordar las despedidas, los chicos llevan a cabo, en primer lugar, una reseña de la organización del viaje: hacer la maleta, dejar de ir a la escuela, cortarse el pelo. Se trata de la realización de una serie de actividades y de pequeños rituales que preparan para la separación a quien va a viajar y a quienes se quedan. Estos pequeños rituales constituyen el preámbulo de un proceso que no empieza con el despegue del avión, sino mucho antes:

> Los últimos días antes de venir aquí estaba en casa y mi abuelita salía y decía que ya no voy a ir al colegio. Luego el bucero ya no volvió a venir. Luego hicimos las maletas. Todo para venir aquí. Nos cortamos el pelo para venir aquí (Elena, 11 años, España).

En segundo lugar, los discursos sobre las despedidas se centran en el alejamiento de las personas que conforman los distintos grupos de socialización de los niños, es decir, su universo social inmediato: la familia, la escuela y la comunidad. En este sentido, si como Berger y Luckmann (1993) señalan, la socialización se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional, separarse de esos grupos conlleva un importante cambio cultural y afectivo. Esto se relaciona directamente con las ideas expuestas anteriormente: luego de la partida de los progenitores, los niños llevan a cabo un proceso de reordenamiento de su mundo y de las relaciones sociales y afectivas, de tal modo que su universo social inmediato sufre una alteración que es vivida con más o menos intensidad de acuerdo a cómo experimentan el cambio(dónde se quedaron, con quiénes, los vínculos transnacionales, etc.). El viaje de los niños representaría, así, el quiebre de los lazos generados en los espacios de la vida cotidiana, esto es, aquellos que constituyen su sistema de relaciones socioculturales (la escuela, los pares, la familia, la comunidad), la realidad de la que formaban parte y en la que ocupaban un sitio:

> Al irme, dejé a toda mi familia, así que me puse triste,triste porque tenía a una prima, mi mejor prima y ella se puso a llorar y aunque yo también quería, no lo hice porque me quería aguantar, no quería. A mi hermanito

> lo tuvimos que dejar con Mamiluci y ella al siguiente día lo llevó donde mi papá. Me dio mucha pena dejarlo (Betty, 13 años, España).

Despedirse implica, en consecuencia, una doble ruptura: el quiebre de su mundo cotidiano y además, en algunos casos, el alejamiento de las resignificaciones, nuevos afectos y estrategias que habían desarrollado durante el ciclo de la ausencia de las madres y los padres. Separarse de los grupos de socialización primarios involucra un cambio considerable, puesto que alejarse de ellos conlleva una transformación en la medida en la que los niños permutan mundos, relaciones y afectos:

> Llegó el avión, me despedí de toda mi familia que estaba allí: mis abuelitos, mis tíos, todos ellos (Manuel, 12 años, España).

Con relación a ello, describen las distintas reacciones de pena y tristeza expresadas tanto por quienes les rodeaban como por ellos mismos. La despedida es vivida con un profundo dolor:

> Mi hermana y yo nos venimos con mi abuelita y todos se quedaron llorando. Nos abrazaban fuerte, diciendo que les demos un beso a todos, que le abracemos y eso. Mi abuelita también lloraba y nosotros le decíamos: «no llore, no llore, ya va a pasar, ya usted va a venir otro día» (María, 12 años, España).

En el testimonio que se presenta más adelante, Paula dice haber actuado con el fin de evitar sufrimiento entre quienes se quedaban. Esto da cuenta, nuevamente, del papel protagónico jugado por los niños en los diferentes momentos de sus historias de vida, como es ahora la despedida. Así, mientras los adultos solemos imaginar que somosnosotros quienes protegemos y debemos proteger a los niños del dolor, ellos afirman hacerlo y haberlo hecho con relación a sus allegados. Esta idea se conecta con la agencia de los niños en la construcción del mundo en el que viven. Corsaro (1997) postula tres clases de acciones y creaciones colectivas que realizan los niños y las niñas. La primera consiste en que participan en culturas de iguales con una organización interna ajena a los adultos. Señala, en segundo lugar, que se apropian creativamente de información y conocimientos disponibles en los mundos adultos y, en tercer lugar, que reproducen, extienden y cambian el mundo. Estas últimas ideas, es decir, que los niños se apropian de la información que hay a su alrededor y actúan sobre la realidad, cuestiona la visión de que son únicamente objeto de cuidados y protección.

Como se sabe, las teorías evolutivas incorporadas al saber común presentan la infancia como una fase de desarrollo hacia la maduración y como el ámbito privilegiado para introducir valores y formas de conducta (Gaitán, 2006:

14). Esto legitima el imaginario de que los niños son seres dependientes y, en consecuencia, objeto (no sujetos) de las atenciones y los cuidados, y no permite observar otras dimensiones de su vida social. Si en nuestro estudio nos limitásemos a pensar que los niños son únicamente objeto de cuidados, invisibilizaríamos el hecho de que, en un momento tan importante de los procesos migratorios como son las despedidas, ellos ejercen y han ejercido, al menos desde su punto de vista, el rol de protectores con respecto a los adultos:

> No me despedí de mi papá, él había dado la firma, pero no sabía cuándo iba a venir. Después de dejar Ecuador, lo llamé por teléfono; le expliqué que no me despedí de él porque no quería que llorara (Paula, 13 años, Alemania).

Así, los discursos de los niños sobre las despedidas giran alrededor de: 1) la preparación/ antesala del viaje, 2) la doble ruptura, es decir, el quiebre de su contexto vital y, en algunos casos, el alejamiento de las resignificaciones, nuevos afectos y estrategias que habían desarrollado durante la ausencia de los progenitores y, 3) el papel jugado por los niños en tanto protectores de los adultos con relación al sufrimiento que la separación les podría ocasionar.

En el siguiente apartado se analizan las relaciones construidas entre los niños y los grupos que dejaron atrás después de su viaje (los ausentes), pues la distancia es un factor que marca las características que a partir de entonces tendrán las interacciones.

## El largo trecho: la falta

Para los niños, partir es tomar distancia: el viaje implica, como se ha visto, la separación de los contextos y las personas con las que comparten su vida cotidiana en Ecuador. Ahora bien, ¿cómo experimentan los chicos las distancias? Se representan el viaje, en primer lugar, como una ruptura con su universo social inmediato. Para Schütz (1974), el mundo cotidiano es compartido, es decir, intersubjetivo. Así, toda interpretación del mundo está fundada en una reserva de experiencias que son, al mismo tiempo, transmitidas por la socialización y conformadas en el curso de la historia de vida: al ordenar el mundo familiar, conforman el sentido común y funcionan como esquemas de referencia (Brockart y Schurmas, 2001: 183). El universo social inmediato constituye la realidad o, al menos, un aspecto esencial de ella; tiene su propia existencia, su propia lógica y su propia organización y, en este sentido, ha de ser aprehendido por medio de las relaciones entre las personas que lo integran:

> Nací, por así decirlo, en este mundo social organizado, y crecí en él. Mediante el aprendizaje y la educación, mediante experiencias y experimentos

> de todo tipo, adquiero cierto conocimiento mal definido de este mundo y sus instituciones. Los objetos de ese mundo me interesan, sobre todo, en la medida en que determinan mi propia orientación, en que promueven o traban la realización de mis propios planes, en que constituyen un elemento de mi situación que debo aceptar o modificar, en la medida en que son la fuente de mi felicidad o intranquilidad (Shütz, 1974: 22).

El mundo intersubjetivo es el mundo que los niños comparten con «otros» y que se organiza alrededor del *aquí* de mi cuerpo y del *ahora* de mi presente. De este modo, si partir supone desanudar los lazos generados en los espacios de la vida cotidiana, esto es, aquellos que constituían su sistema de relaciones socioculturales, la realidad de la que formaban parte y en la que ocupaban un sitio, ¿qué ocurre con ese sistema de relaciones tras la partida?, ¿está destinado a desaparecer? Berger yLuckmann (1993) sostienen que la realidad de la vida cotidiana no se agota en las presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes «aquí y ahora». Esto significa que se experimenta la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Así, a partir del momento de la partida, las relaciones son reinterpretadas desde un contexto espacio-temporal marcado por la distancia entre los grupos de socialización y los niños. Al viajar, los que se quedan atrás son los grupos sociales (familia, escuela, barrio, pares) con los que los cuerpos y el ahora de los que niños no están.

Los niños señalan que la partida es una separación, al igual que lo es la despedida de la madre y/o del padre; sin embargo, mientras el viaje de estos fue vivido como un tipo de ausencia determinada por el hecho de que ellos (los progenitores) fueron quienes se marcharon, su viaje (el de los niños) implica que ahora son ellos los que se convierten en los ausentes. Los niños dejan de ser los que están al otro lado (Ecuador) para convertirse en los que ya no están físicamente allí. Esto lo explican exponiendo que han dejado solos a quienes no viajaron, lo que vuelve a conectarse con lo anteriormente señalado, es decir, con la agencia de los niños y su papel protagónico en los distintos momentos de las biografías migratorias. Los niños se representan a sí mismos como «los que se van». Esta concepción refleja la idea de que son ellos los que abandonan a distintos miembros de la familia (el padre, los abuelos, las hermanas), dejando vacío su lugar en las relaciones establecidas con las personas que los rodeaban:

> Era, como te digo, la mejor hermana que he tenido, porque yo he sufrido mucho porque le dejaba a ella sola (Diego, 13 años, España).
>
> Fue muy duro porque dejamos a mi papá y, después de cincoaños que estuvimos con él, nos acostumbramos a él (Lucía, 13 años, Alemania).

Cuando adoptan la perspectiva del lugar al que llegan (Alemania o España), las personas que no viajaron son las que se considera que no están, los cuerpos ausentes, los que se quedaron atrás en tiempo y en espacio:

> Entonces, llegamos a España. Bien todo, pero la falta de nuestro padre era grande (Jonathan, 13 años, España).

¿Cómo se aborda la falta? Básicamente a través de dos procesos interrelacionados entre sí. En primer lugar, las ausencias se transforman en recuerdos. Como se sabe, pasado y presente se encuentran más intricados de lo que parece y, de hecho, la vida cotidiana posee un sentido profundo que se origina, precisamente, en las maneras por medio de las cuales se entienden los fenómenos ocurridos a corto y mediano plazo. La distancia, entendida aquí como un alejamiento entre los niños y sus contextos de la vida cotidiana, representa una articulación entre el pasado y el presente. Y el puente que articula pasado y presente es la memoria. ¿Significa esto que antes de su viaje los niños no recordaban? No, sino que ahora la elaboración de la memoria se caracteriza por la distancia entre los niños y sus grupos de socialización. Me explico. Halbwachs (2004: 163) declara que pasamos continuamente de un marco social de la memoria a otro, de tal modo que, por ejemplo, en el momento de un encuentro o de un paseo, pensamos en lo realizado en esa mañana o en el día de ayer para establecer su lugar en el tiempo: los recuerdos son siempre localizados. Antes de viajar, en Ecuador los niños formaban parte de varios grupos que constituirán sus marcos sociales de la memoria, y una de las preguntas que se desprende de lo dicho apunta a cómo se representan los niños, después de su migración, el salto de unos contextos a otros: ¿existe un sentimiento de continuidad o deberíamos pensar en clave de discontinuidades?

Las interacciones que los niños mantenían con sus abuelos, los amigos o los vecinos del barrio, las situaciones de cada día, los espacios en los que jugaban, etc., no desaparecen sino que se transforman, puesto que se convierten en memoria. Se trata de acontecimientos que ahora son distantes en el tiempo y en el espacio. No existe lo que en palabras de Bourdieu (1997) sería una complicidad ontológica entre las estructuras mentales de los niños y las estructuras objetivas de la nueva realidad, lo cual para Lahire (2004a) equivaldría a que si los actores sociales son pensados como producto de una condición homogénea y unívoca de existencia y, en el curso de su vida, solo encuentran situaciones idénticas o análogas, ya no habría diferencia alguna entre lo que han conocido antes y lo que conocen ahora, ni habría ni pasado ni presente, en la medida en la que esos actores sociales han vivido y siguen viviendo enun espacio social único que no cambia. La articulación pasado-

presente solo adquiere pleno sentido cuando *pasado* (incorporado) y *presente* (contextual) son diferentes. Por tanto, al viajar, el pasado y el presente no son iguales, de modo que, en nuestro caso, existe una diferencia entre lo que los niños han conocido anteriormente y lo que conocen en la actualidad. Sus marcos sociales se transforman puesto que los grupos a los que pertenecen no son los mismos en un sitio y otro. En consecuencia, si bien es cierto que los espacios sociales y las personas, al ser dejados en un sitio distante, son de algún modo irrecuperables, también lo es que adquirirán nuevos significados. La distancia del espacio que se dejó atrás (Ecuador) representa una plataforma desde la cual los niños de ahora en adelante interpretan su lugar en el mundo y sus relaciones con ellos mismos y con los ausentes, a partir precisamente de la transformación de sus marcos sociales de la memoria.

La falta de lo que se quedó atrás también es enfrentada por los niños a través de la descripción de una serie de estrategias dirigidas a mantener las relaciones a distancia, esto es, a la producción de vínculos transnacionales, al igual que en su día sus madres y padres lo hicieron con ellos. Si las familias transnacionales,[32] que no lo son todas, se ven abocadas, más que cualquier otro tipo de familia, a trabajar sus lazos familiares, a forjarlos de manera permanente a través de múltiples vías con el fin de paliar los riesgos que la distancia interpone para asegurar su reproducción (Herrera, 2004: 3), sostengo que los niños tienen un papel activo en la reproducción de esos lazos puesto que ponen en práctica mecanismos de «materializar» a la familia distante, de fortalecer los lazos familiares y las alianzas comunitarias, es decir que son generadores de prácticas trasnacionales a través de las cuales reproducen relaciones entre ellos y las personas que se quedaron al otro lado. De este modo, por ejemplo, los niños dicen llamar por teléfono a sus amigos de la escuela:

> Llamo a una amiga cada semana. Me cuenta lo que han hecho los compañeros, una compañera y un compañero que se odian a muerte (Felipe, 12 años, España).

También intercambian correspondencia y fotografías con amigos o familiares:

> Hace una semana le mandé unas fotos a mi abuelita para que vea cómo es aquí (César, 12 años, España).

---

32 Entendemos por familias transnacionales los grupos domésticos u hogares (con actividades de producción y reproducción) dentro de un sistema de parentesco (personas vinculadas por lazos tanto de afinidad —diada conyugal o pareja— como de consanguinidad —ascendencia o descendencia—), es decir, dentro de un sistema de relaciones (socioculturales y simbólicos, socioestructurales y económicas) que se establecen más allá de las fronteras de un Estado-nación (Rivas, Gonzálvez, Gómez, 2009).

E, incluso, hay chicos que enfrentan la distancia participando en comunidades virtuales. Estas comunidades se forman y funcionan en el ciberespacio, siendo este el que se constituye a través de las conexiones, redes y sistemas de las tecnologías de comunicaciones (Wilson, 2000: 647). Es común, en este sentido, que los niños que viven en Alemania afirmen formar parte de espacios virtuales en los que hablan español, conocen a otros jóvenes y construyen colectivamente significados alrededor de *lolatino*. En efecto, si el progresivo uso de internet está alterando las relaciones interpersonales entre el lugar de partida y el de destino posibilitando la comunicación *on line* y, en algunos casos, el surgimiento de comunidades virtuales de migrantes (Ramírez, 2007), ¿podría ocurrir que los hijos de migrantes también crean y producen sus propias comunidades virtuales? Escobar (1994) al hablar sobre la *cibercultura*, señala que las tecnologías informáticas y de computación dan lugar a procesos de tecnosociabilidad. La gente se relaciona con sus tecnomundos de distinta manera de acuerdo a su etnia, clase social, género y, desde luego, a su edad, de tal manera que es factible pensar que los hijos de migrantes construyen espacios diferenciados en los cuales ponen en juego una serie de prácticas e ideas alrededor de sus sentidos de pertenencia e identidad étnica. Cristina, por ejemplo, cuenta que participa en comunidades de jóvenes latinos como un medio para tener contacto con personas con las que se identifica, intercambia información y habla en español:

> Intento estar con esta gente y con los latinos. Conozco a muchos por internet, chateamos, hablamos en español, me gusta (Cristina, 12 años, Alemania).

En resumen, en los discursos de los chicos sobre su partida de Ecuador, se aprecia que la despedida representa la puerta entre un antes y un después, y el viaje se convierte en una estructura temporal, proporcionando ambos la historicidad necesaria para determinar la situación de uno mismo en el mundo de la vida cotidiana: nací en una cierta fecha, ingresé en la escuela, dejé mi país… Para los niños, partir es tomar distancia: el viaje implica la separación con respecto a los grupos sociales y a laspersonas con los que compartían su vida cotidiana en Ecuador. Las relaciones son reinterpretadas desde un contexto espacio-temporal marcado por esa distancia. Ellos dejan de ser los que están al otro lado (en Ecuador) para convertirse en los que ya no están allí, es decir, en «los ausentes». A partir de ahora, la distancia espacial representa una plataforma desde la cual interpretan su lugar en el mundo y sus relaciones con ellos mismos y con «lo que se quedó atrás» a partir de la transformación de sus marcos sociales de la memoria. «Lo que se quedó atrás» es vivido como una falta, pero no como un vacío porque se abor-

da por medio de dos mecanismos a través de los cuales activan sus relaciones con ello: la memoria y el establecimiento de vínculos transnacionales.

**(Des)encuentros**

El recuerdo del primer encuentro entre los niños y la madre y/o el padre ocupa un lugar especial en los discursos infantiles sobre el viaje. Los encuentros son convergencias en las cuales padres, madres e hijos coinciden en un espacio luego de haber permanecido alejados físicamente por un tiempo. Existen distintos elementos que cruzan las descripciones de las experiencias. En primer lugar, el tiempo de separación entre unos y otros y las visitas realizadas. Así, Manuel señala no haber sentido una emoción especial al volver a ver a sus padres, pues estos habían ido y regresado varias veces a Ecuador. Asegura haberse acostumbrado a las despedidas y los reencuentros. En segundo lugar, cada reencuentro tiene, a pesar de todo, una dimensión afectiva; así, por ejemplo, los niños mencionan los abrazos recibidos y los valoran. Para ellos, viajar representa volver a recibir el cariño de papá y mamá:

> Luego nos bajamos toditos hasta la salida, y ahí estaban esperando mi papi y mi mami y nos dimos un abrazo, pero no lloramos porque ya nos acostumbramos igual a ellos (Manuel, 12 años, España).

Así mismo, el encuentro es reconocer, recordar, traer a la memoria a alguien a quien se había olvidado. Los recuerdos no se producen solos, no son un invento ni revolotean en el aire a la espera de que alguien los alcance (Moscoso, 2005). Para que se recuerde es necesario que algo haya sido objeto de olvido (Aguirre, 2003: 20). En otras palabras, no podemos recordar a alguien que no ha existido, no podemos evocar un olor que no hayamos percibido en el pasado, no podemos reconocer unrostro que alguna vez no haya sido visto y, en definitiva, no podemos recapitular lo que no es objeto de olvido:

> Cuando le vi a mi papi me dio alegría porque ¡cómo no me acordaba! (Mercedes, 9 años, España).

En este sentido, para muchos niños, el encuentro ni siquiera es vivido como un acto de reconocimiento, sino más bien de conocimiento. Pablo dice haber visto por primera vez a su madre, no recordarla:

> No me acuerdo de haber vivido con mi mamá. Solo escuchaba que mi mami vivía en Alemania y que me mandaba cosas de Alemania, ropa. Y cuando me fui a Alemania ya le vi la primera vez (Pablo, 9 años, Alemania).

También interpretan los encuentros a través de las reacciones y las emociones que tuvieron lugar en los aeropuertos. Por una parte, recuerdan el instante de

su aparición a través de la alegría suscitada en sus progenitores, la cual es trazada a partir de llantos, risas... y con la descripción de estados de felicidad:

> Con la ilusión, ella estaba saltando de alegría porque nos vio. Creo que nos estaban grabando o tomando fotos. De allí vinieron todas a abrazarnos, a mi abuelita o a mí, llorando, con los ojos rojos y, bueno, mi hermana no lloró ni yo tampoco. La que lloró fue mi abuelita. Mi hermana dijo que no quería llorar, le daba ganas de llorar, pero no quería, no se por qué. Entonces, le dio ganas de reír, como estaba chimuela, le daba ganas de reír (Marta, 12 años, España).

Sin embargo, el tiempo y la distancia se han encargado de transformar los vínculos, incluso entre personas cercanas: el viaje de mamá y/o papá supuso una distancia física y temporal que ha cambiado las relaciones interpersonales. Si bien los vínculos trasnacionales que tanto las madres y padres como los hijos dicen haber establecido al estar separados —obsequios, llamadas, uso del internet— permitieron dar continuidad a las relaciones filiales, esto no quiere decir que estaestas, con el tiempo y la distancia, no hayan cambiado. De esta manera, el encuentro es descrito como un hecho deseado e incluso proyectado en el tiempo, a la vez que difícil pues, como señala Lucía para su caso, la alegría se mezcló con una sensación de extrañeza:

> Cuando yo vine, no me alegré tanto por ver a mi mamá porque yo la vi muy diferente. Sentía como que no era nada para mí a pesar de que hablábamos todas las semanas (Lucía, 13 años, Alemania).

Esto es sumamente revelador del alcance de los vínculos transnacionales, pues es un reflejo de que los niños valoran de distinta manera las relaciones entre ellos y sus progenitores al estar *allí* y al estar *aquí*. Así, asocian el encuentro a la extrañeza a través de tres elementos. A veces, señalan que el vínculo entre ellos y sus progenitores no estaba basado ni en la confianza ni en la cercanía:

> Estaba alegre de estar con ellos, que me cuiden, pero les tomaba como..., no les tenía tanta confianza, no conversaba tanto, no les decía nada (Alberto, 12 años, España).

Otras veces, también dicen que su encuentro fue extraño pues hallaron a unos padres que habían cambiado:

> Ella estaba distinta, tenía el pelo largo y mi papá también (Tania, 13 años, Alemania).

Y otras veces, los encuentros están marcados por aquello que se deja en Ecuador, esto es, por unos vínculos que en principio son más cercanos, se-

gún cuentan los niños, que los que mantuvieron, al menos hasta entonces, con las personas con las que desde ahora compartirán la vida cotidiana:

> Y ya cuando llegué acá, a mi mamá la veía como que no era mi mamá, muy rara. Yo le dije: «hola» y mi hermano también. Claro, más sentía la tristeza de haber dejado Ecuador y haber dejado a mi papá que la alegría de haber llegado acá y verle a mi mamá (Lucía, 13 años, Alemania).

En conclusión, por una parte, los niños dicen haber tenido que recordar a las personas que los recibieron en el aeropuerto. «¿Cómo son?» es una cuestión que dicen haberse planteado antes de volver a ver a sus progenitores, sobre todo en los casos en los que estos no han ido a visitarlos a Ecuador. En este sentido, las impresiones de losprimeros encuentros dependen del tiempo que los niños han estado separados del padre y/o de la madre, de la calidad de los vínculos transnacionales, de la edad de los niños cuando sus padres y madres partieron y de sus visitas. En segundo lugar, estos son descritos como extraños, pues los vínculos entre los niños y ellos, debido a la lejanía y el tiempo, se han transformado. Esto es explicado por los niños a través de la falta de confianza y cercanía, la impresión de que los progenitores han cambiado y las marcas de «lo que se dejó al otro lado». En tercer lugar, señalan haber entrado en contacto con unos progenitores con quienes tienen que aprender a vincularse de otro modo al que se habían acostumbrado: a través de la presencia física.

### El asombro: *¿sprechen Sie Deutsch?*

En las biografías narradas, la llegada implica reconocer al otro y ser reconocido, y para esto hace falta un momento de extrañeza y desubicación para luego recolocar. La descripción del viaje suele tener sentido en la medida en la que existe un destino, es decir, que se parte con la intención de arribar a un lugar. Ahora bien, ¿cómo recuerdan los niñosla llegada? Como se verá a continuación, los discursos en torno a este tema giran alrededor del asombro, es decir, del desconcierto y la estupefacción que los cambios suelen generar:

> La primera vez me gustó mucho porque era muy grande y se veía mucha gente y me trajeron en metro. No sabía, no conocía nada porque era grande, muchos coches [...]. Estaba asombrado (Alberto, 12 años, España).

> Muy extraño. Pensé que estaba en otro mundo, o sea, sentía que no era igual que Ecuador. Era una vida muy diferente, otro mundo, otra casa, la gente, todo, todo era diferente (Lucía, 13 años, Alemania).

La idea de estar en otro mundo revela una situación en la cual lo que circunda a los niños es distinto, diferente a lo que se dejaron en Ecuador. Dicen

haber experimentado una serie de cambios a su alrededor: paisaje, espacios, lengua, personas. En primer lugar, destacan el paisaje diferente al que han estado habituados. Para un niño que ha vivido en una zona rural, por ejemplo, ya no hay vacas pastando en las calles. Todo es más moderno, grande:

> Pensé que era bonito, más moderno [...] Y en el taxi yo pensaba que no iba a ser tan caro, y me quedé asombrado: no había vacas pastando en las calles, jajaja (Marco, 12 años, España).

El asombro de los niños se relaciona con desconocer el sitio al que llegan, con la sensación de estar desorientados, sin saber hacia dónde ir o dónde están. Sus discursos reflejan el desconocimiento de los espacios (el país, la ciudad, el barrio, las calles) en los que habitarán durante un tiempo indeterminado. Se destaca, en este sentido, el papel jugado por los allegados en el descubrimiento del barrio, la ciudad, el nuevo país.... Aunque parezca evidente, no se puede olvidar que el viaje de los niños se lleva a cabo con el fin de reencontrarse con la madre y/o el padre e, incluso, con otros miembros de la familia. Existe, desde esta perspectiva, una asociación continuada con personas o grupos familiares que eran significativos antes, y que tienen un papel fundamental en la introducción de los niños en los nuevos contextos:

> Llegamos, estábamos aquí pero mi hermano y yo no sabíamos a dónde ir. Mi mami nos llevaba a Fantasilandia, a la piscina, a los balnearios públicos. Nos íbamos a pasear, nos mostraba todo. Todo me asombraba (Lucía, 13 años, Alemania).

Es común, igualmente, que los niños se refieran a las nuevas viviendas, a sus aposentos, a las habitaciones. Bachelard, en su magnífico ensayo *La Poética del espacio*, escribe: «porque la casa es nuestro rincón del mundo. Es —como se ha dicho con frecuencia— nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término»(Bachelard, 1965: 34). Este cosmos —afirma— tiene un valor incomparable puesto que los recuerdos del mundo exterior no tienen nunca la misma tonalidad que los recuerdos de la casa. No es extraño, así, que los niños le otorguen mucha importancia al rincón del mundo al que tendrán que habituarse tras su viaje. Las casas en las que los niños viven, en Alemania y España, son valoradas sobre todo cuando ellos cuentan con una habitación propia:

> Cuando vine, no me acostumbraba al espacio, porque en Ecuador vivía en un cuarto grande. Aquí me costó un poco acostumbrarme a vivir en un cuarto para los dos (Manuel, 12 años, España).

Por otro lado, los discursos sobre la llegada de los niños que migran a Alemania difieren de los discursos de los que migran a España en un aspecto

destacable: el acento especial que ponen en el idioma. En efecto, como señala Kaarhus (1989), el mundo sobre el que nosotros hablamos y, en consecuencia, en el que actuamos, se convierte en un mundo de significados, creado, mantenido y modificado a través de categorías lingüísticas y de nuestro accionar. Si no compartimos el mismo lenguaje, difícilmente somos capaces de compartir los significados sobre la realidad que nos rodea. Esto es fundamental en la medida en la que distingue completamente el proceso de conocimiento del medio entre los niños según su destino. El idioma, como ellos señalan, es un factor que cruza las vivencias y condiciona la llegada y, como se verá, el ingreso al universo escolar. En consecuencia, los niños que viajan a Alemania describen su llegada mediante la experiencia de vivir en un mundo en el que el idioma es desconocido:

> Yo estaba pensando dónde estábamos, quería saber si podían hablar español (Alfonso, 11 años, Alemania).

El desconocimiento del idioma es vivido con curiosidad pero, además, con dudas sobre si van o no a aprenderlo y, por tanto, si serán capaces de llegar a comunicarse con las personas que les rodean:

> Pensé si voy a tener amigos aquí, si voy a poder comunicarme con la gente como en Ecuador (Tania, 13 años, Alemania).

Sin embargo, eso no quiere decir que los niños cuyo destino es España no manifiesten haberse sorprendido con los nuevos acentos que escuchan a su alrededor. Eso sí, la experiencia es radicalmente diferente. En Alemania los niños se encuentran con un idioma distinto; en España, con acentos diferentes:

> Cuando venimos era muy diferente [...], era muy raro y todavía no me acostumbro a hablar con la z. Es raro todavía (María, 12 años, España).

Tanto los niños que llegan a España como a Alemania se refieren, asimismo, al descubrimiento de otros elementos que también forman parte de su experiencia de la llegada. Describen haber percibido olores diferentes, nuevos sabores, horarioscambiados, climas desconocidos. Llegar implica experimentar una serie de cambios que también son subjetivos, que se relacionan con los sentidos y a través de ellos, con las sensaciones que ellos dicen haber descubierto por vez primera:

> (La comida española) No me gustaba porque tiene unos sabores muy raros, olía mal, sabe mal. Bueno, hay algunas que no saben ni mal, ni bien, algunas comidas huelen bien y saben bien como el bistec y el puré de verduras de zanahoria y calabaza (Marco, 12 años, España).

> Yo cuando llegué era primavera, entonces, sentimos un poquito de fresquito, teníamos frío. También nos costó acostumbrarnos al horario. Era distinto horario. Cuando aquí era todavía de noche, nosotros estábamos despiertos y sin sueño y luego, al mediodía, ya estábamos cansados (Lucía, 13 años, Alemania).

La ausencia de quienes se han quedado en Ecuador tiene un peso importante en los discursos sobre la llegada, pues marcan las primeras experiencias y la dificultad de elaborar los lazos con quienes se comparte ahora la vida cotidiana. La llegada también se asocia a la ausencia de los amigos para jugar, al sentimiento de no conocer a nadie, es decir, a la falta de relaciones sociales que no sean únicamente las familiares, las cuales aún requieren de ajustes y reacomodamientos:

> Me sentía raro, veía todo raro [...]. Vine, empecé a vivir aquí y casi no salía, porque mi mamá decía que salga porque siempre pasaba en la casa, que eso no era normal, porque yo antes salía todas las tardes. Pero como recién llegaba, no conocía a nadie; entonces, no sabía con quién salir (Felipe, 12 años, España).

Así, no sorprende que el descubrimiento del mundo al que se ha llegado se acompañe del deseo de retornar. En otras palabras, al reconstruir su llegada al nuevo destino, los chicos señalan haber dudado si querían quedarse o no; es decir que el asombro también estaba relacionado con el grado de conexión con el nuevo contexto y, por tanto, con el planteamiento de regresar:

> Yo me vine porque quería conocer, pero a las dos semanas me quería ir. No me enseñaba (Alberto, 12 años, España).

Ahora bien, más que eldeseo de volver al lugar que se dejó, en cuanto tal lugar, el descubrimiento está ligado a la idea de retornar a lo que se conocía antes de iniciar el viaje, es decir, a los referentes inmediatos a través de los cuales se construyeron las primeras experiencias. En este sentido, el deseo de regresar o el no querer hacerlo forman parte de un discurso que suele cambiar a lo largo del tiempo:

> Al principio no me adaptaba; por ejemplo, el clima era muy distinto [...]. Ahora la que no me quiero ir soy yo (Elena, 11 años, España).

En definitiva, el momento de extrañeza, desubicación y ubicación se conectan con varias cuestiones que paso a resumir. El «asombro» representa un momento de sus relatos en torno al cual los niños describen experiencias ligadas al descubrimiento: los paisajes que se miran por vez primera, la habi-

tación en la que se alojan, las viviendas y las personas que habitan en ellas, el barrio en el que se instalan, las nuevas sensaciones —sabores, olores, aromas—, la llegada de la nieve y la primavera, los nuevos idiomas y acentos, etc. La llegada, en definitiva, representa interactuar en distintos contextos a los que han de dar significados. ¿Qué quiero decir con esto? En primer lugar, que los niños a su llegada se incorporan a diferentes grupos de socialización (escuela, familia, amigos) donde ocupan posiciones diferentes (hijos, alumnos, nietos, hermanos). En segundo lugar, que descubrir es interpretar y la interpretación es un mecanismo a través del cual los niños se sitúan en el mundo cotidiano y desarrollan una serie de procesos mediante los cuales pasan a formar parte de él (Moscoso, 2000). Ahora bien, se forma parte del mundo cotidiano por medio del acopio social (Berger y Luckmann, 1993) o del acerbo de conocimiento (Schütz, 1974), lo cual permite, entre otras cosas, contextualizar (demarcar) las acciones y actos de los semejantes y, por tanto, los propios actos, pues se establece diferenciaciones dentro de la realidad según los grados de familiaridad que proporcionan los esquemas tipificadores requeridos para las rutinas importantes de la vida diaria. Para Mead (1972), alcanzar esta familiaridad implica que al menos dos personas compartan una realidad o un mismo sentido frente a lo que sucede a su alrededor, ya que debe existir una correspondencia entre los significados del uno y del otro.

Por lo señalado, a su llegada a España o a Alemania, los niños pasan a formar parte de una realidad a la que han de asignar significados y, en consecuencia, han de aprender a compartir los sentidos que les rodean. Surge al respecto una serie de preguntas: ¿cómo se lleva a cabo el proceso?, ¿cómo se construyen los significados en un nuevo contexto?, ¿qué implica hablar de acopio social o de acerbo de conocimiento en este caso? A continuación, se analiza el proceso de familiarización descrito por los niños, los mecanismos puestos en práctica ellos para dotar de significado a lo que les rodea y los discursos sobre los mismos.

## La familiarización: el mundo y su significado

Nos encontramos con que los niños recuerdan haber atravesado una suerte de segunda etapa tras la llegada: la «familiarización». En efecto, al igual que se describen a sí mismos luego del viaje de la madre como acostumbrados a su ausencia, su llegada también la interpretan del mismo modo, es decir, familiarizándose.

Transcurrido un tiempo desde su llegada, pasan por un proceso que se ha calificado antes como«asombro», y luego atraviesan un momento en el

que el mundo a su alrededor, que aún debe descubrirse, empieza a adquirir significados. Tras el sentimiento de desubicación inicial, se ven a sí mismos formando parte de procesos de incorporación al nuevo medio social, es decir, de internalización de saberes cotidianos (Heller, 1991). Este proceso, como se ha dicho, se desarrolla a través de la participación de los niños en los distintos grupos de socialización a los que se incorporan: la familia, la escuela, los amigos. Estos grupos actúan como mediadores entre la realidad y los individuos de tal modo que es por medio de las relaciones sociales desarrolladas en ellos que los chicos internalizan, objetivan y externalizan (Berger y Luckmann, 1993) conocimientos, disposiciones y hábitos.

La asignación de significados a la nueva situación se lleva a cabo en términos de lo que llaman «acostumbrarse» o «enseñarse». El acostumbrarse, según dicen, es la habituación a esa nueva situación y, por tanto, representa la reacción que provoca el conocimiento del mundo en el que se integran. Los niños se ven confrontados a una serie de circunstancias en las que sus acciones son acogidas de modos imprevistos:

> Los dos primeros años fueron muy difíciles para nosotros, porque no nos acostumbrábamos. Aquí era todo muy silencioso y tranquilo y no podíamos jugar. En el otro lugar que vivíamos, cuando jugábamos, los vecinos protestaban porque hacíamos mucho ruido. Entonces, no sabíamos a dónde ir o queríamos regresar a Ecuador, porque allí nos divertíamos más, uno sabe qué hacer. Luego ya nos acostumbramos, pero recibimos muchas quejas y protestas porque hablábamos muy alto. Casi todo el tiempo estábamos donde mi mamá y eso (Camila, 13 años, Alemania).

Este ejemplo (el de Camila) será utilizado aquí para sostener la idea enque los niños explican su incorporación al nuevo medio a través de una serie de factores —como el contar con espacios para el juego— que marcan su proceso de interacción con los nuevos contextos. Pensar que se cuenta o no con espacios para jugar es algo que se relaciona directamente con las experiencias previas de los niños en Ecuador: dónde jugaban, cómo eran esos espacios, cuál era la actitud de los adultos frente a su juego. Así, existe entre los niños y el nuevo medio social un filtro que hace que la asignación de significados no se lleve a cabo de modo mecánico. Esto, por una parte, quiere decir que la incorporación de los niños a los nuevos contextos, es decir, la asignación de significados, no se realiza en el vacío, sino a partir de los conocimientos que ya tienen incorporados. En consecuencia, los niños que llegan a España y a Alemania son sujetos portadores de esquemas de acción (esquemas sensomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.), de hábitos (hábitos de pensamiento, lenguaje, movimiento), percepción, apreciación y acción a través de los cuales interpretan lo que les rodea.

Se ha de traer nuevamente a colación que, en Ecuador, los niños han formado parte de una pluralidad de grupos de socialización, y que han incorporado esquemas de acción a través de la pertenencia a esos grupos, constituyendo precisamente el acerbo por medio del cual participan en los mundos sociales en los que se integran en el nuevo contexto. Según Lahire (2004a; 56), estos esquemas de acción, lejos de desaparecer, son de uso diferido, puestos temporal o duraderamente en reserva, a la espera de los resortes que los pongan en movimiento. Las experiencias socializadoras anteriores, es decir, los esquemas de acción adquiridos representan, de este modo, el pasado incorporado. Desde este punto de vista, tanto el pasado incorporado como losprocesos de memoria de los niños son disposiciones, es decir, principios de visión y división constitutivo de un orden social. Por tanto, la memoria —en cuanto disposición— permitiría comprender el ingreso de los niños en los subuniversos sociales que su proceso migratorio implica, pues las experiencias del pasado se convierten en recuerdos y los recuerdos en modos de habitar el presente e interpretarlo: la memoria de los espacios que quedaron atrás permanece y se transforma continuamente. De este modo, cuando los niños describen sus experiencias de incorporación a los nuevos contextos, lo hacen a partir de lo que ya conocían. Es común, en este sentido, que ellos se expresen en términos de la falta de aquello que han dejado en Ecuador: los hábitos, el clima, los familiares. Lo que «no está» se convierte en memoria, en recuerdos en el interior de los recuerdos:

> Al principio no me adaptaba. Por ejemplo, el clima era muy distinto. Allí es muy cálido. Amigos que tenía en mi país o costumbres. Todos juntos amigos y eso, ir a casa de mi abuela y comer todo juntos, estar ahí o tradiciones que sabíamos hacer (Camila, 13 años, Alemania).

El acostumbramiento no se refiere necesariamente a una situación de ajuste armonioso con el medio, sino más bien a un proceso de interpretación. «Conocer» representa para los niños un punto de inflexión en su experiencia de la llegada, pues constituye el inicio de la construcción de significados que, por lo señalado, no se lleva a cabo en el vacío, sino a partir de un pasado incorporado. Conocer es, ante todo, dejar atrás el asombro, puesto que se inicia un proceso de resignificación y de ubicación:

> Es muy diferente. Antes cuando llegamos, solo pasábamos en la casa y salíamos de la escuela a la casa por el mismo camino todos los días. Hasta que fuimos conociendo poco a poco. Y muy distinto (Lucía, 13 años, Alemania).

La ubicación se relaciona aquí con la familiarización y, en consecuencia, con la capacidad de participar del mismo idioma (en el caso de los niños que via-

jan a Alemania) e, incluso, de los chistes y comentarios de los pares, es decir, del mismo sentido del humor:

> Yo una vez me dormí en la clase y mi amigo me dijo: «no te duermas». Ellos hablaban cosas y ellos: «Alfonso, no te duermas, ven, te contamos cosas, jajajaja» . Yo no les captaba el chiste y me quedaba. Sí, y después cuando ya estaba acostumbrado, me reía (Alfonso, 11 años, Alemania).

El descubrimiento de los nuevos contextos se conecta con la aparición de detalles y situaciones en los que el *allí* es evocado a través de desencadenantes del recuerdo (Muxel, 1996), como el sonido del canto de los pájaros:

> Me gustó vivir en esa casa porque cuando nos levantábamos de la cama, como en Ecuador, se escucha las voces de los pájaros; a mí hermana le encantaba, a mí también (María, 12 años, España).

Por otra parte, la habituación al lugar al que se ha pasado a vivir se vincula con la idea de que ellos también han crecido, es decir, que han cumplido años, han dejado atrás una etapa de su infancia y ahora son preadolescentes, lo cual refleja los imaginarios que los chicos tienen sobre el cambio de sus cuerpos, su ciclo vital y, por tanto, de su modo de estar el mundo. A lo mejor, habría que pensar nuevamente en clave de la película mencionada al principio del capítulo, en la que el viaje de Chihiro es representado como un trayecto hacia un nuevo mundo y hacia un nuevo ciclo vital. Al igual que en el caso de Chihiro, el conocimiento sobre el medio en el que se han instalado y los cuerpos de los chicos se han desarrollando al mismo tiempo: «Después seguí creciendo y me enseñé» *(Elena, 11 años, España).*

En definitiva, los primeros pasos que se dan al llegar, la sensación de sentirse «raro» o desorientado, etc., se van diluyendo; forman parte de un proceso por el cual los nuevos contextos empiezan a adquirir significados, es decir, son fuente de comprensión e interpretaciones diversas. Al ubicar la realidad que les rodea, los niños se ubican a sí mismos también (Mead, 1972). Ciertamente, el significado que van tomando las distintas situaciones, espacios y personas se transforma continuamente en los discursos de los niños, pero ahora solo nos interesa destacar que este es un momento de reconocimiento y ubicación. Finalmente, me gustaría aclarar que los procesos descritos son bastante más complejos que lo que se ha señalado puesto queestán sujetos a un cambio continúo y no son necesariamente cronológicos, de modo que la extrañeza, el asombro o la familiarización forman parte de las experiencias cotidianas de los chicos: se superponen, aparecen, desaparecen y reaparecen, se anteceden y se preceden e, incluso, pueden tener lugar a la vez. Sin embargo, con fines analíticos, he decidido separarlos entre sí.

**Volver y regresar, regresar y volver**

Algunos de los niños narran sus experiencias de retorno a Ecuador por un corto período de tiempo (vacaciones de verano, trabajo de los progenitores, etc.) y luego su regreso a Alemania o España. Estas experiencias permiten ahondar en las biografías de los niños que circulan entre distintos países. Los modos en que se recuerdan los viajes de ida y vuelta reflejan algunas cuestiones de las cuales se resaltarán a continuación las que se refieren a la experiencia de retornar al sitio que se dejó atrás en tiempo y espacio (Ecuador) pero para luego regresar a España o Alemania.

En general, los niños se refieren al retorno a un lugar en el cual ya no caben del mismo modo cómo cabían antes de iniciar su migración. ¿Qué quiere decir esto? Lucía describe su experiencia del regreso temporal señalando la imposibilidad de estar en un sitio en el cual ni ella ni el lugar son los mismos. Mientras se define a sí misma como una persona independiente y que se mueve sin problema de un sitio a otro, su regreso a Guayaquil la coloca en un sitio en el cual esas representaciones sobre sí misma tienen dificultades a la hora de ser puestas en práctica. Ser independiente y circular sin miedo no tiene cabida en un país en que, según ella, la gente transmite temor:

> Yo hago mis cosas sola. Yo salgo cuando quiero sin problema de que alguien me vaya a robar o algo así. Y, en Ecuador, la última vez que fui me estresaba mucho porque todo el mundo me hablaba a la vez: que no salga, que no te pongas eso, que te van a robar (Lucía, 13 años, Alemania)

Los chicos también mencionan la dificultad de reconocer y ser reconocidos en su regreso a Ecuador, es decir que tienen la sensación de haber cambiado frente a los ojos de los otros:

> Cuando fui a Ecuador otra vez, mis primos: «no quieres ni saludar, estás cambiado» (José, 12 años, España).

Y de que los otros también han cambiado, lo cual lo relacionan con el hecho de encontrar que «eso que se dejó», como la familia, ya no es igual. El retorno equivale, en consecuencia, a no hallar las cosas tal como creen haberlas dejado:

> Ahora está más cambiado: la familia más grande, más moderno (Felipe, 12 años, España).

Y esto último se conecta con la dificultad de recordar que dicen haber tenido, que guarda semejanza con lo que se ha descrito como «el asombro», es decir, con la necesidad de dar un sentido al mundo al que se ha llegado y,

en consecuencia, a los cambios. Ahora bien, lo que diferencia «el asombro» del «regreso» es que, en este último caso, se trata de una suerte de redescubrimiento. El lugar donde se llega, por una serie de motivos —recuerdos, fotos, anécdotas familiares, costumbres— no es un sitio nuevo, sino un lugar ya vivido que ha de ser recolocado en función de ideas y experiencias previas. Volver, al igual que el reencuentro con los progenitores, implica recordar. Es decir: mientras la llegada a España y Alemania es descrita como una experiencia en la cual los niños entran en contacto con una serie cosas, objetos, espacios y personas desconocidas (antes de su viaje, los niños no podían recordar España o Alemania), el regreso a Ecuador se vive como un proceso de recuperación de los recuerdos, por tanto, de las personas, cosas, objetos o espacios que se dejaron atrás después de la partida, pero que —como se ha señalado— no fueron borrados:

> No recordaba a nadie en principio, después ya me acordé y no sabía quiénes eran mis primos; no los recordaba y jugué con ellos (Felipe, 12 años, España).

¿Quiere esto decir que no existe diferencia alguna entre los recuerdos y lo que se dejó? En absoluto. Por una parte, la vuelta al país que se dejó atrás también se representa por medio de la rememoración de objetos, sabores, sensaciones que forman parte de lo que los niños asocian a ese lugar:

> La comida, me acordé de cómo era, sí. Es la comida que a veces mi mamá preparaba, pero con los ingredientes que hay allí se puede preparar mucho mejor, por eso me gustó la comida. Me gustó la fritada con tostado y encebollado. Allá le sentí un sabor diferente y más rico (Cesar, 12 años, España).

Para recordar, explica Halbwachs (2004), hace falta reactivar los recuerdos. La simple visión de un detalle, una estimulación auditiva, gustativa u olfativa, pueden desencadenar un recuerdo, correr de nuevo el velo del pasado que creíamos olvidado o empujar la acción provocando el despliegue de un esquema de acción, de un habitus. Sin embargo, esta reactivación se produce únicamente cuando en la sociedad en la que los niños pasan a vivir (Alemania y España) se les muestra, por lo menos, imágenes que reconstituyan los grupos y los medios sociales de los que los niños han sido arrancados:«la memoria depende de los grupos que rodean a los niños y de las imágenes e ideas en las que los grupos tienen mayor interés»(Halbwachs, 2004:169).

Por otra parte, si el regreso también es reconstruido como un momento en el que es preciso recordar, es decir, traer a la memoria algo que se quedó atrás en tiempo y espacio, no es extraño que, al hacerlo, los niños lleven a cabo una resignificación de ese lugar del recuerdo al cual se vuelve momentáneamente. En otros términos, al migrar, los niños interactúan en dis-

tintos contextos sociales en los que su pasado incorporado se pone en contacto con situaciones nuevas. Han movilizado esquemas de acción forjadas en Ecuador a la vez que han incorporado nuevos hábitos. Al volver a Ecuador, el conjunto de esquemas y hábitos no es, por tanto, igual al que los niños portaban antes de partir. Los grupos, los marcos sociales y los contextos han cambiado. En consecuencia, el pasado incorporado de los niños pone en evidencia que el compendio de experiencias que ponen en práctica en unos contextos y otros es flexible, se relaciona entre sí y no entra necesariamente en conflicto. Es inevitable, en este sentido, que los niños hagan un ejercicio de resignificación del *allí* y el *aquí*. Estas resignificaciones arrojan una serie de imágenes y representaciones que se aprecian, por ejemplo, en el testimonio de Pablo, quien señala que en Ecuador la gente no puede ir a la escuela:

> Siempre cuando voy en Alemania, me acuerdo cómo es allá. A pesar de que pensaba que aquí era bien bonito, pero si estás aquí largo, ya te das cuenta que en Ecuador esmás bonito que aquí, pero yo se que para mí es mejor estar aquí que en Ecuador, porque las personas que están en Ecuador no tienen este chance de estar en la escuela como yo (Pablo, 9 años, Alemania).

El retorno a Ecuador implica varias cosas: regresar, recordar, resignificar y volver. Y el regreso, a su vez, vuelve a convertirse en una suerte de viaje y de abandono de aquello a lo que se habían acostumbrado —o no—. En suma, el viaje de regreso y la vuelta conllevan, según describen los niños, pasar por todo un proceso de habituación (clima, estilo de vida, paisaje, idioma) y eso a veces es difícil, tanto *allí* como *aquí*:

> Porque no es lo mismo estar viviendo allí y acostumbrarte, porque yo ya no me acostumbré. Aquí me hace más frío. Estaba ya acostumbrado aquí y se me hacía difícil aceptarlo. [...] Me dio un poco de pena venirme porque estaba acostumbrado. Es otro estilo de vida. Es una ciudad muy distinta. Tú estás acostumbrado y es difícil volver a hacer otra vez tu vida, conocer gente y todo [...]. Hice unos amigos, pasé de año y me llevaba mejor con todos y las chicas y estuvo bien y, cuando me dijeron que tenía que venir nuevamente para acá, pues, se me hizo difícil (Felipe, 12 años, España).

> La verdad, no quiero volver a Ecuador porque ahora puedo hablar y escribir alemán y tengo buenas notas y, si vuelvo a Ecuador, tengo que hablar español y, si vuelvo a Alemania, tengo que hablar otra vez alemán (Maggi, 11 años, Alemania).

Los viajes de ida y retorno de los niños entre unos países y otros constituyen un espejo de las relaciones entre los niños y los distintos contextos que habi-

tan, entre el *allí* y el *aquí*. Piensan que, al volver ellos, ya no caben del mismo modo en los contextos que dejaron, puesto que ni ellos ni los grupos ni los lugares que dejaron son los mismos. Volver pone en evidencia que los niños, luego de su migración, atraviesan un proceso en el que a su pasado incorporado se han añadido nuevos esquemas de acción y disposiciones, de tal modo que al volver a Ecuador son portadores de un pasado distinto al que se tenía antes de partir. Resulta inevitable preguntarse cómo se desarrolla este proceso en los contextos en los que los niños interactúan en su vida cotidiana. Esta reflexión se llevará a cabo en los capítulos sobre las experiencias escolares en España y Alemania. A continuación se desarrolla un análisis del viaje de los niños tal como se contempla desde la perspectiva de sus progenitores.

## 2. Desde la perspectiva de las madres y los padres

### El viaje de los niños

Los padres elaboran varios argumentos con el objetivo de explicar el viaje de los niños a España o Alemania. Se trata de la exposición de distintos factores que, según dicen, ayudaron a tomar la decisión de reagrupar a los más pequeños de la familia. Este asunto es especialmente interesante dado que la reagrupación de los niños no es un fenómeno que se repita comúnmente en todos los procesos migratorios. Se sabe, por ejemplo, que a diferencia de la migración filipina a Italia y Estados Unidos (Parreñas, 2001), de la migración masculina ecuatoriana también a Estados Unidos (Pribilsky, 2004) e, incluso, de parte de la migración ecuatoriana a España (Gil y Pedone, 2008), el grupo de padres entrevistados forma parte de un colectivo de hombres y mujeres que optó por reagrupar a sus hijos. Si bien mi intención no es entrar en detalles sobre este hecho, resulta por lo menos sugerente analizar las motivaciones que los progenitores arguyen para traer a sus hijos a Alemania y España. En estas motivaciones se encuentran las claves que permiten reconstruir las representaciones que las madres y los padres tienen sobre el viaje de los niños hacia los países donde ellos viven actualmente.

En efecto, el viaje de los niños no sucede de un momento a otro. Responde a distintos factores y circunstancias, tanto en origen como en destino: condiciones económicas, laborales y residenciales, arreglos en torno al cuidado de los chicos, redes, etc. Estos factores y circunstancias están conectados, además, con la fase del proyecto migratorio de los progenitores (Pedone, 2007; Escobar, 2008). La madre de Paola, por ejemplo, se refiere al recibimiento de una carta de concesión de un piso, la cual le permitió contar con el espacio adecuado para vivir con un nuevo miembro de la familia:

> Así pasamos dos años, porque al año me llegó la carta aprobando lo del piso para poder traerle (mamá de Paola, España).

La madre de Jenny, en cambio, asegura haber alcanzado las condiciones económicas esperadas para traer a sus hijos, cuestión que liga, a su vez, a la obtención de una estabilidad laboral lograda después de cuatro años de esfuerzos y trabajo. Este equilibrio económico, según cuenta, no lo hubiese conseguido de la misma manera junto a los niños pequeños. El viaje a un nuevo destino es menos complicado si los niños no están, pues su ausencia permite tener una mayor disponibilidad de tiempo así como hacer frente a condiciones adversas (falta de espacio, de trabajo, etc.):

> Desde ahí, pues, ya nos habíamos estabilizado un poquito. Siempre con los niños es difícil (mamá de Jenny, España).

La reagrupación supone un gasto de dinero. Tanto el traslado (pasaporte, trámites, billetes aéreos) como la manutención en los países en los que viven sus progenitores (Aguirre, 2010), tienen un costo. No cabe duda que resulta más rentable mantener a los hijos cuando estos viven en Ecuador. Para la madre de Marco, por ejemplo, financiar el viaje de sus hijos representa una «pérdida» del dinero recolectado, el cual había sido ahorrado, en principio, para regresar a Ecuador:

> «Bueno, en un año trabajo y podemos regresar con dinero», pero todo lo que había ahorrado lo gasté en la traída de ellos (mamá de Marco, España).

Si la idea de la madre de Marco era retornar a Ecuador con sus ahorros, ¿por qué decide después gastarlos en la reagrupación de sus hijos? Al hablar sobre migración, es común hacerlo en términos de una serie de estrategias y tácticas[33] desarrolladas por los mismos migrantes con el fin de asegurar la sobrevivencia individual, familiar, grupal e, incluso, nacional (Oso, 2000; Boutang, 2002; Herrera, 2004). La decisión de reagrupar responde a varios factores que se entrecruzan. Tanto la madre de Marco como otros padres y madres aseguran haberse enfrentado al hecho de que el tiempo previsto para su retorno a Ecuador se ha alargado. Papás y mamás exponen que sus planes no se cumplieron de acuerdo a lo esperado y que el regreso se ha idoaplazando paralelamente al reencuentro con sus hijos, que los esperaban en Ecuador. Así, la conciencia de que el retorno a Ecuador ha tenido que ser postergado por diferentes motivos (hipotecas, deudas adquiridas, falta de

33 No existe migración sin las estrategias y proyectos de los propios migrantes. He ahí la importancia de conceptualizar adecuadamente estos proyectos y estrategias, aquello que denominamos la autonomía de la migración (Boutang, 2002: 16 -traducción propia-)

trabajo, transformación de las expectativas, cambios familiares, etc.) es algo que lleva a tomar la decisión de reagrupar a los niños, incluso si eso implica gastar los ahorros acumulados:

> Pero pasó tanto tiempo aquí, seis años que estamos aquí. Mi idea no era traerles a mis hijos. Yo pensaba ya regresarme, o sea, decía: «nos ahorramos alguna cosa, un dinerito para, como todos, montarse una cosa allí». Pero luego hace un año decidimos, decidí yo mismo traerles (papá de Manuel, España).

> La cosa fue que pasé tres meses allá, luego regresé porque acá me esperaban del trabajo, reclamaban, le llamaban a mi mujer. Me quedé con ellos, estaba encariñado, no sabía qué hacer: «*¿voy?, ¿no voy?*». Conversando con mi mujer, ella dijo: «no estás haciendo nada allí, mejor vente, trabajamos dos años y ya nos regresamos». Cuando me regresé para acá, pasaron los dosaños y seguíamos acá, así que decidimos traerles (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

La organización en torno al cuidado de los niños también es un criterio central a la hora de entender los discursos de papás y mamás sobre su resolución. Antes de reagrupar a los pequeños, afirman haber planeado cómo organizarse para cuidarlos. Trabajar fuera de casa, las horas que se le dedica a esa labor, la presencia de hermanos mayores, la monoparentalidad y hasta contar con empleadores dispuestos a aceptar a mujeres acompañadas por sus hijos, representan variables muy importantes a la hora de decidir traerlos. En efecto, el viaje de los niños requiere de una serie de arreglos alrededor de su cuidado, y las redes sociales con que cuentan los padres juegan un papel fundamental a la hora de decidir cómo plantearlos. A este respecto, el caso alemán se diferencia del español en la medida en la que la comunidad de ecuatorianos es menos numerosa en Alemania. Eso significa que hay menos familiares y conocidos y que la red de ayuda para el cuidado de los niños es mucho más pequeña. En estos casos, las mujeres que son jefas de hogar y que no tienen a su lado a hijas mayores, a las abuelas o una red de apoyo, hacen referencia a un proceso de negociación y acuerdo con los empleadores, no frecuente en España, que consiste en obtener el permiso para llevar a los niños con ellas al trabajo:

> Después yo hablé con la familia alemana y le pedí que me dejaran trabajar aquí con mi hija. Entonces, en esa familia me dijeron que sí, igual en los otros trabajos me dijeron que sí: «está bien, como vienes tú sola y estás con la llave de la casa, puedes venir». Entonces, no hay problema (mamá de Ana, Alemania).

En esta misma línea, otros progenitores se refieren al rol de otros miembros de la familia en Ecuador quienes, según recuerdan, tomaron una parte importante en la decisión de reagrupar a los niños que estaban a su cargo. Pedone (2006: 159), en su análisis sobre la reagrupación de las familias ecuatorianas en EEUU y España, señala que tras esta se esconden complejas situaciones familiares, donde a menudo las arduas negociaciones afectivas dificultan el ejercicio de la maternidad transnacional y la organización de una probable reagrupación. Desde mi perspectiva, es evidente que la reagrupación familiar es un proceso de negociación social y afectiva, lo cual se puede ver, por ejemplo, cuando los padres y las madres repiten las opiniones vertidas por personas del círculo social cercano o de la familia sobre si ellos deberían o no reagrupar a sus hijos. Esto pone de manifiesto que la reagrupación no es únicamente una elección de mamá y papá. Afecta a las personas que están a cargo de los niños y, por tanto, es evaluada colectivamente. De hecho, el viaje de los niños, según cuentan los progenitores, puede llegar a ser interpretado por el resto de miembros de la familia o del círculo social en Ecuador como una suerte de intervención en un núcleo familiar «ajeno», es decir, constituido sin la presencia física de los padres y/o de las madres:

> Le decía a mi papi: «papi, lo siento muchísimo pero le traigo porque le traigo». Todo el mundo me decía: «¿cómo le va a quitar a su hijo? Su papá se va a enfermar, que ellos dan la vida por él todos, que todos le dicen «mijo» (mamá de Paola, España).

La madre de Paola recuerda que su decisión de reagrupar a su hijo fue respondida en su comunidad de modo acusatorio. Se le achacaba «quitárselo» al abuelo y, con ello, poner en peligro su salud pues él estaba muy «apegado» al pequeño. Incluso, según manifiesta, le decían que todo el mundo llamaba al chico «mijo», en otras palabras, el hijo de todos. De esta manera, las personas cercanas y los familiares que viven enEcuador juegan un papel tan trascendental que su opinión puede determinar que los padres no se lleven a los niños:

> Cuando le conversé a mi cuñada, a mi suegra sobre nuestra decisión, ellas también como estaban encariñadas, pusieron un poco de «peros», que esto que el otro. Con mi suegra conversando y con mi cuñada, nos dijeron que trabajemos dosaños más, ahorremos y que nos regresemos a Ecuador. Entonces, decidimos no traerles (papá de Bruno y Juan, Alemania)

Estas afirmaciones permiten cuestionar la idea de que la crianza de los niños representa necesariamente un peso para aquellos que se quedan a su cargo en Ecuador. Los niños aportan tambiéna la vida de los adultos, de

modo que no son solamente ellos los que se acostumbran o «se enseñan» a la compañía de otros miembros de la familia, sino que las personas que los cuidan también profundizan sus vínculos y afectos hacia ellos. Se da y se recibe. Se trata de un intercambio de afectos y vínculos, entre los cuales destacan de modo especial las relaciones que se tejen con los abuelos. De hecho, hay algunos que luego de la partida de sus nietos, se quedan solos, tristes:

> Cuando me vine, no solamente yo tuve la pérdida, sino también ellos y ellos más porque yo vine a algo diferente. Ellos se han quedado con el vacío, ya están mayores, sus nietos son su vida. Además, ellos también han sido padres porque han estado años viendo con ellos (mamá de Marco, España).

Estas reacciones visibilizan el papel desempeñado por los niños en la vida cotidiana de los abuelos (sobre todo acompañar) y cristalizan un tipo de vínculo intergeneracional marcado por la edad, la etnia, la clase social, el género y el ciclo vital de abuelos y nietos. La vejez, al igual que la infancia, es una construcción social (Kehl, 2001) que se define, entre otras cosas, por los vínculos generados con otros grupos de edad. Como se ha visto, una de las funciones asignadas a las personas en la última etapa de su vida es el cuidado de los nietos. De esta forma, sin la presencia de estos, ¿no se podría afirmar que los abuelos no solo se quedan sin compañía, sino que pierden además una de sus funciones principales? Si ello es así, este análisis, junto a las ideas que se exponen a continuación, cuestionaría una vez más la visión en laque losniños son únicamente objeto de cuidados y constituyen, en consecuencia, una carga familiar. Leinaweaver (2007) desarrolla una investigación, en los Andes peruanos, sobre la colocación estratégica de niños en otros hogares pensando en que tengan mejores oportunidades para su futuro. La autora aborda el hecho de que los niños suelen asumir diferentes roles que benefician a la personas que los cuidan, como ayudar en los quehaceres domésticos. Otras autoras, como Aguirre (2010), sostienen que el acto de dejar a los niños al cuidado de otros con el fin de migrar, refuerza relaciones o alianzas existentes entre familias o personas cercanas. Esta clase de hallazgos ratifican la idea de que los niños que se quedan a cargo de otras personas asumen distintos roles: acompañan, trabajan, refuerzan las alianzas existentes. De este modo, no es raro que los padres y las madres entrevistados se refieran a la dificultad de separar a los niños de los abuelos, puesto que tenían un rol activo dentro del hogar:

> Bueno, mi marido quería traerles a los dos, pero lo que pasa es que como mis padres vivían solos, decían que no, que si tú me quitas a mi hijo, yo muero: «El es una compañía, nos ayuda en la casa». Y por la pena de ellos, yo no le traje, solo le traje a la mayor (mamá de Paola, España).

De hecho, las madres y/o los padres recuerdan haber experimentado situaciones de tensión y de juegos de poder entre ellos y los abuelos, pues hay casos, como el de la madre de Alfonso, en los que se llegó a dudar que el niño fuera a marcharse pues se desconocía si la abuela terminaría por admitir que viajara a Alemania:

> Nunca supe si me mandaba o no al niño, porque ella siempre se quiso quedar con el niño; era su único nieto, se puede decir. Mi hermano se preocupaba y le decía a mi mamá que no le mande al niño porque estaba muy bien con ella. Yo estaba nerviosa porque ni sabía si le iban dejar viajar o no a mi hijo, y le dejé un poder, todavía más. Si ella se vale del poder y como conoce gente importante, cuando tú conoces a esa gente y tiene plata, todo se puede (mamá de Alfonso, Alemania).

Otro elemento que se toma en cuenta en la decisión de reagrupar a los niños son las leyes de extranjería. En efecto, como señalan varios autores (Gil y Pedone, 2008; Aguirre, 2010; Tsianos, Hess y Karakayali, 2009), las leyes de extranjería y, en concreto, las que se refieren a la reagrupación familiar, inciden directamente en lasdecisiones y trayectorias migratorias individuales y grupales. Esto es común tanto en Alemania como en España, pues ambos países forman parte de la Unión Europea[34]. Las fronteras, tanto las españolas como las alemanas, son cerradas para los ecuatorianos a partir del 2003, a través de la obligación de la obtención de un visado para la entrada a sus países miembros. En Alemania, este cambio de régimen significó, entre otras cosas, que a partir del primero de junio de 2003, los ecuatorianos necesitarían la visa para ingresar al país y que aquellos que ya estaban allí y que no habían regularizado su situación, pasarían a formar parte de los *sin papeles* (Schilchting, 2007). Este hecho, según cuentan los padres y las madres, influyó de modo directo en la decisión de acelerar el viaje de los niños y otros miembros de la familia, pues la entrada en vigor de las nuevas leyes ponía en peligro la posibilidad de circular libremente e, incluso, de continuar con el proyecto migratorio:

34 A partir de 1992 las transformaciones de la política europea reflejan profundos cambios en la idea de Estado nación y nación étnica. Con la firma del tratado de Maastritch, Alemania y los demás Estados europeos se orientan hacia una supranacionalidad institucionalizada, es decir, hacia un intento de nacionalizar el espacio político multinacional. Los Estados de la Unión Europea (UE), en el nivel transnacional, decretan derechos para los ciudadanos de los mismos, de esta forma definen alternativas de adscripción política y supranacional independientes de fronteras nacionales. La flexibilidad en las fronteras internas contrasta con las medidas de restricción de la inmigración en las fronteras externas de la Unión (Tabares, 2005: 38-39).

> Pero mi apremio era que se iba a implantar a partir del 2003 la visa, entonces, ya no podía. Entonces, yo tenía que decidirme en uno o dos meses máximo, porque se me hubiesen cerrado todas las puertas. Con dos niños no hubiésemos podido libremente pasar si no hubiese sido con una visa. Entonces, eso hizo que yo me apure en venir, porque la idea era que mi esposa se quede un tiempo, año, año y medio, dos años, y de allí venir. Pero ya se iba a poner en vigencia esta ley a partir del 1 de junio, entonces, eso me hizo acelerar un poco el viaje (papá de Juan, Alemania).

En España (Álvarez, 2006: 6), el endurecimiento de las condiciones para la entrada y permanencia de la población migrante y la pérdida de privilegios para la población ecuatoriana alcanza su clímax con la exigencia de visado a partir del 3 de agosto de 2003. Sin embargo, hubo dos períodos de regularización extraordinaria dentro de los cuales se permitía presentar expedientes a los migrantes que se encontraran en territorio español desde el 23 de enero del 2001. Este hecho, al que se suma una ley de extranjería hasta hace poco más flexible en comparación a la alemana (en términos de acceso a la visa de residencia, nacionalización y reagrupación familiar), ha supuesto que muchos de los ecuatorianos que viven en Alemania y cuyas trayectorias son reconstruidas en este trabajo hayan permanecido en la «irregularidad» (Schilchting, 2007) y que los que viven en España hayan seguido el proceso de regularización mencionado. Así, las madres *sin papeles* que viven en Alemania recuerdan la imposibilidad de arreglar su situación legal y, en consecuencia, la urgencia ya señalada de reagrupar a sus hijos:

> De ahí en el 2002 comenzaron a decir en Ecuador que iban a poner visa. A partir del primero de junio del 2002, los ecuatorianos no pueden viajar sin visa. Entonces, yo dije: «dios mío, si yo no le traigo a mi hija ya, no voy a poder traerle nunca, solamente cuando yo tenga mis papeles» (mamá de Ana, Alemania).

Sin embargo, en el caso español, el cambio del régimen del 2003 también es un factor que influyó en la decisión de reagrupar a los niños, pues la exigencia de un visado, según dicen los padres y las madres, «complicaría» más las cosas en la etapa del desplazamiento. Con el cambio de régimen, el ingreso de los hombres adultos se dificultaba aún más que el de los niños, lo cual ponía en peligro los arreglos familiares y, en concreto, aquellos que giraban alrededor de su crianza:

> Decían en ese tiempo que ya no iban a dejar pasar a la gente, que iba a ser más difícil, entonces, yo dije: «antes de que se compliquen más las cosas, pues, les traigo de una vez» (mamá de Cesar, España).

Por otro lado, papás y mamás también se refieren a otros factores que influyen en su decisión de agrupar a los niños. La educación de estos, tanto formal como no formal, es un elemento que valoran a la hora de tomar decisiones sobre el viaje. La madre de Marco, por ejemplo, expone que la experiencia de vivir en otro lugar le había aportado a ella una serie de conocimientos y saberes que estima que sus hijos también necesitaban como parte de su formación:

> Yo quería que ellos puedan venir a conocer. Con el poco tiempo que estaba aquí, yo creía que eso había aportado a que yo vea el mundo de otra manera. Como que fuera más realista y pudiera valorar otras cosas, porque en ese momento yo ya empezaba a ver que nosotros vivimos por sobre nuestras posibilidades, vivimos mucho deapariencia. [...] A pesar de eso hacía un análisis mío y yo quería que mis hijos tuvieran esa oportunidad de ver esa parte (mamá de Marco, España).

Las madres y los padres consideran que el proyecto migratorio no se sostiene en una base económica o personal, sino en la educación de sus hijos. Este punto socava algunas creencias generalizadas sobre las motivaciones e intereses de las familias migrantes, como que tienen poco interés en la educación de los niños, cuestión que será tratada en otro capítulo:

> Yo vine aquí no con el afán de hacer dinero, sino que como mi marido estaba aquí, para que mis hijos se eduquen (mamá de Felipe, España).

> Que la niña venga mejor a estudiar en Alemania. «¡Con todas las cosas que me ha pasado en Alemania!», pensé, pero dije: «bueno, yo voy a hacer el último esfuerzo por la niña, por la niña, no por mí, por su educación» (mamá de Maggi, Alemania).

De igual manera, al recordar los motivos por los cuales decidieron reagrupar a sus hijos, también aluden a la situación de estos en Ecuador. Apuntan a que, dadas ciertas circunstancias, como la ruptura de los niños con las reglas de los abuelos, por ejemplo, optan por llevarlos a vivir con ellos a Alemania o a España. La madre de Paola, para poner un caso, asegura que el hermano de la chiquilla, quien acababa de ser reagrupado en el momento de la entrevista, fue obligado a viajar a España porque desobedecía a su abuela, no pedía permiso, no cumplía los horarios, etc. Según cuenta su madre, esto trajo una serie de problemas familiares y fue una señal de que el niño ya no podía ser cuidado por la abuela, que necesitaba de otras figuras de autoridad:

> Le desobedecía a mi madre, cogía, se iba al internet calladito y sin pedir permiso. Llegaba en la noche, se iba, se salía de casa y mi mamá le buscaba en la noche y no sabía dónde estaba. Entonces, ya me arrepentí. Entonces, decía que se va, sale, no obedece, no quiere estudiar, no quiere hacer nada. Entonces, dije: «no, tengo que traerle porque tengo que...» (mamá de Paola, España).

Otra de las circunstancias que se aducen son las actitudes que denotan que los niños tenían problemas o conflictos que llamaron la atención de sus allegados. Estos problemas, según recuerdan, tenían su origen en la separación entre los niños y sus padres y madres:

> En ese año empezaron a tener problemas, especialmente Bruno, en Ecuador. Ahí conversamos con mi suegra y cuñada y decidimos traerle. La que me conversaba esto era mi madre, me decía: «vos tienes que llevarle al Bruno porque él les extraña». Ella le había sacado, dice que un día mientras comían, él pensaba en que si mamá y papá ya habían comido; entonces, ese instante que él dijo eso mi madre me lo transmitió, y ya era cuestión de traerles (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

La separación entre padres e hijos, según los primeros, no solo causa que estosextrañen, sino que además les afecta emocionalmente, lo que manifiestan a través de depresiones, llantos, cambios físicos, aislamiento:

> Yo siempre tenía las depresiones de mi hijo [...]. Mi hijo lloraba [...]. Hasta que lo trajimos por último. No estaba muy bien, parecía un chancho y lloraba y se pasaba en el jardín de la casa solito y conversaba con alguien (mamá de Alfonso, Alemania).

Ahora bien, los padres y las madres también hablan de niños que, según entienden, estaban descuidados y que, por tanto, corrían peligro. Este es el caso de la madre de Paula, quien asegura que su esposo y su hijo se iban los fines de semana con los amigos y que la niña corría peligro al estar sola. Esta situación, según dice, le preocupaba mucho y la condujo a decidir llevarla a Alemania:

> Había fines de semana que mi esposo salía con los amigos y se quedaban mis hijos ahí en la casa solos, y también eso me preocupaba mucho y quería tratar de traerle lo más pronto para acá, porque yo sabía que ella corría mucho peligro los fines de semana que se quedaba sola; porque mi otro hijo, el más grande, también salía con sus amigos a la calle y ella se quedaba con los primos ahí del barrio, jugando (mamá de Paula, Alemania).

Las situaciones de peligro o de desventaja de los niños tienen que ver también con episodios de maltrato vividos por ellos e infligidos por personas que se quedan a su cargo. El que la tía no les haya dado de comer o que la profesora les haya pegado, por ejemplo, son factores que pesan en la resolución de traerlos:

> Nosotros sí hemos llorado aquí por ellos, porque a veces cuando nos contaban que no tenían que comer o algo o la tía les hablaba, siempre nos dolía en el alma a nosotros. ¡Como eran nuestros hijos! Ese fue el motivo por el que ya empezamos a hacer los trámites (papá de Manuel, España).

> La razón por la que traje a la niña es que cuando tú estás presente con los niños en el colegio, como que tienen valor, pero cuando yo vine su profesora le pegó. Entonces, fue esa razón por la que traje a la niña; entonces, hablamos y dijimos: «no, la niña no puede estar aquí», y decidimos traer a los niños (mamá de Elena, España).

Padres y madres argumentan asimismo que sus hijos necesitan de ellos y, a su vez, que ellos necesitan de sus hijos. Esto se ve claramente en el testimonio de la madre de Ana. Cuenta que al haber cuidado de otros niños, se planteaba la necesidad de estar junto a su propia hija, sentía deseo de tenerla consigo, de que viajara y viviera con ella:

> Yo trabajaba con una familia alemana que tenía un bebé de tresmeses, y esa familia tenía una niñita que se llamaba Ana, como mi hija. Entonces, yo le veía a la niñita y decía: «mi hija, ¿cómo estará?». Yo lloraba y decía: «¡cómo me hace falta mi hija!, ¡cómo quisiera de que en lugar de estar cuidando niños ajenos, estuviera mi hija aquí conmigo!» (mamá de Ana, Alemania).

Otros, como la madre de Felipe, señalan que los niños no deberían estar separados de sus padres, pues no solo los necesitan, sino que la distancia puede provocar un enfriamiento de las relaciones o el cariño interesado de los chicos:

> Los niños estaban pequeños, necesitaban de su padre [...]. Sí, vine con los dos porque a los niños no se les puede dejar a la abuela. Tú sabes que te dan cariño cuando son pequeños y tú también tienes que transmitir cariño a los niños. Cuando están grandes, ya no, ya son interesados. Mira, te cuento: la madre que ha dejado a su hijo con ochomeses y ahora tiene cincoaños, ¿tú crees que ese niño le tiene cariño a su madre? (mamá de Felipe, España).

Finalmente, la necesidad de reagrupar a los niños también la relacionan con la idea de que la separación entre pares e hijos también repercute en la relación entre esposo y esposa. Pribilsky (2004) señala que el proceso migratorio enfrenta la relación esposo- esposa a muchas tensiones. De hecho, la migración puede causar rupturas y discontinuidades. En consecuencia, no es raro encontrar casos, como el de la madre de Tania, en que se piensa que la reagrupación de los niños arreglaría el matrimonio. Al parecer, se asume que juntar a los distintos miembros de la familia dispersa equivale a alcanzar una suerte de armonía conyugal:

> Cuando yo fui a traerles, fui con la idea de que les traigo porque no estábamos bien, pero pensé que era por el hecho de que estábamos sin los niños. Estábamos separados mucho, mucha presión, el extrañar a los niños (mamá de Tania, Alemania).

Como se ve, vinculan la decisión de reagrupar a los niños con varias cuestiones: la imposibilidad de regresar, las negociaciones llevadas a cabo con las personas encargadas de su cuidado en Ecuador, el cambio en las leyes de extranjería, la esperanza de arreglar sus matrimonios, etc. El deseo de reagruparlos se mezcla, sin embargo, con la consideración de las dificultades de distinto tipo que se presentan en el proceso (legales, económicas, ausencia de redes, etc.). Uno de los principales obstáculos a sortear, según cuentan, es el consentimiento para que puedan viajar.

## La primera puerta

Los padres y las madres, al igual que sus hijos, al referirse al viaje, traen a colación el conjunto de trámites y papeleo que el mismo implicó. Se trata de la descripción de una serie de pasos que se debieron seguir con el objeto de obtener la visa que permitiría el viaje. Este proceso ocupa un lugar central en las historias de los niños contadas desde la perspectiva de sus progenitores, pues forma parte de sus trayectos migratorios y representa la primera puerta que han de atravesar para poder ingresar en los países donde ellos están, es decir, Alemania y España. Estos papeleos, según describen, tardan más o menos tiempo de acuerdo a una serie de circunstancias (contactos, citas, burocracia, permisos, etc.). La madre de Manuel, por ejemplo, recuerda haber llevado a cabo trámites con el fin de obtener finalmente el visado, quees un objeto simbólico muy valorado, pues tenerlo o no tenerlo es determinante para continuar con el proyecto migratorio:

> Justo cuando íbamos a hacer trámites y para meter, hay que hacer cita y justo metimos los papeles, pero la suerte de nosotros fue que ese día justo nos aprobaron. Pero la mala suerte fue de mis hijos, que el visado tardó seismeses. Eso fue lo que les tardó, por eso vinieron ahora. Aquí no me tardó nada, yo no podía creérmelo, me senté allí y taz taz taz y dije: «¿esto me está pasando a mí o qué me está pasando?» Porque dicen que demora tres años, dos años, medio año y a mí, ese mismo día (mamá de Manuel, España).

No es raro encontrarse con casos de niños a los que les fue denegada la visa y que no pudieron viajar sino después de varios intentos:

> Yo quería traer un tiempo a mis hijos y luego irnos todos juntos. Yo voy a verlos y me la deniegan y fue estar en jaque: «¿qué hago?, ¿voy y lo arreglo y me regreso y voy a por ellos?». Y mira, eso de tener la cabeza dura, decido venirme y regresar a por ellos. Pero yo quería a la primera traérmelos, pero los papeles no me dieron (mamá de Marco, España).

Los padres y las madres describen distintas estrategias cuyo objetivo es, precisamente, lograr que los niños accedan a un visado. Así, las mujeres que migran a Alemania señalan haber contraído matrimonio con hombres que tienen nacionalidad alemana. Esto calza con el análisis de Sorensen y Guarnizo (2007), quienes explican que los estrictos controles de migración dan lugar a nuevas formas de familia, entre las cuales se encuentran los matrimonios con hombres europeos. El caso de las mujeres ecuatorianas que migran a Alemania es un reflejo de las estrategias puestas en práctica por las madres migrantes con el fin de reagrupar a sus hijos. Muchas veces — como señala la madre de Marilú más abajo— el matrimonio no supone únicamente la adquisición de un estatus legal que posibilita cumplir con una serie de requisitos para la reagrupación, sino que también es visto como medio para alcanzar una mayor estabilidad socioeconómica. Si bien las experiencias familiares en el nuevo contexto son diversas, el hecho de cambiar de estatus legal implica, para todos, salir de una situación de irregularidad, tener la posibilidad de acceder a trabajos valorados, alquilar pisos, acceder a la salud y a la educación, etc.:

> Cuando ya me casé, tú sabes que quería traerla a algo sólido. A mi hija no quería traerla a la aventura; entonces, apenas me casé en diciembre, en febrero la traje a mi hija, reuní mi dinero y mandé para que le compren el *ticket* a mi hija (mamá de Marilú, Alemania).

El matrimonio, por otra parte, no garantiza la reagrupación inmediata de los niños. La madre de Alfonso recuerda haber contraído matrimonio con su pareja pues, según le habían dicho, ese era el camino para que su hijo pudiera ir a Alemania. Luego, sin embargo, aparecieron una serie de inconvenientes y barreras que atrasaron e incluso pusieron en peligro el proyecto de traer al niño. Estas barreras conforman los requisitos que cada Estado demanda durante estos años (1999-2009) para poder reagrupar a los hijos. Requisitos que han sido progresivamente endurecidos,[35] a nivel europeo, y que dificultan cada vez más la reagrupación familiar, como se ha señalado. Si bien, en el caso alemán, el matrimonio es uno de los caminos principales seguidos por las mujeres que no reagruparon a sus hijos antes del 2003, existe otra serie de requisitos impuestos por el Estado —como el económico— que dificultan aún más la reagrupación:

35 Con la reforma de la última Ley de Extranjería en España, por ejemplo, solo podrán trasladar su residencia por reagrupación los cónyuges, hijos menores de edad y ascendientes mayores de 65 años. Para esto, la ley incluye una nueva cláusula: el inmigrante reagrupador deberá llevar en España más de cinco años (frente a la norma actual, que lo permite a partir del primer año) (*Público*, «Puntos polémicos y criticados de la Ley de Extranjería», 17-09-2009)

> Nos mintieron y por eso me casé, nos dijeron que si me caso, le puedo traer automáticamente. Pero no fue así: yo me casé en octubre y en diciembre dijimos: «bueno ya tenemos un departamento más grande, mejor de espacio». Pero el problema es que luego nos dijeron que no; mi esposo no tenía trabajo, estaba en la universidad, yo ni siquiera tenía trabajo, no podía salir a la calle, no estaba en la escuela de alemán todavía porque mi esposo plata no tenía. Eran muy amables, pero no se enteraban que yo estoy sin estudiar. La cosa es que me fui y después de treso cuatromeses me puse a estudiar. Me esforcé bastante, a los seismeses me puse a trabajar en un restaurante español muy, muy bueno. Ahí ganaba bien y por eso le pudimos traer al niño, porque yo tenía trabajo con un contrato y mi esposo tenía el apoyo de los papás, pero el problema es que no puedes traerle al hijo si no tienes una buena cantidad de plata. Te piden qué debes de tener, te suman la casa, cuánto él gasta pormí, cuánto el niño necesita. Todo te suma. Tú necesitas unos 1.700 euros entre los dosy yo solita ganaba 1.000 (mamá de Alfonso, Alemania).

En Alemania, frente al endurecimiento[36] y las dificultades impuestas por el Estado para alcanzar la ciudadanía, la residencia o, al menos, algunos de los mínimos derechos, el papel de las ONG, asociaciones de solidaridad, grupos informales y la iglesia es central, lo cual se confirma cuando se lleva a cabo una revisión de las historias de vida de los ecuatorianos que migraron a este país:

Un aspecto esencial de la situación de vida de los *sin papeles*[37]es su permanente conflicto con las disposiciones legales del Estado. Los contactos con las autoridades públicas son evitados de tal manera que los migrantes no sean descubiertos. Este descubrimiento representa una amenaza que ha de ser evitada. Frente a esa ausencia, los *sin papeles* encuentran un apoyo en las organizaciones sociales, tales como asociaciones de solidaridad, iglesias o incluso grupos informales y a través de iniciativas de auto-organización (Buckel, 2008: 35).

No sorprende, en este sentido, que los padres y las madres hagan una referencia constante al papel jugado por estas organizaciones en todo el proceso migratorio, pero de modo particular en la prestación de ayuda en los

36 La opinión pública alemana parecía no ver en los migrantes otra cosa que delincuentes peligrosos, así que en el curso de los años noventa, cada seis meses se volvía a remover las leyes en materia de inmigración: recortes en los servicios de asistencia, modificación de los procedimientos judiciales y hasta de la Constitución, por no hablar del rearme de la frontera alemana oriental, para contener la inmigración clandestina y las así llamadas organizaciones de traficantes de seres humanos (Schneider, s/a)

37 En esta cita (que es de traducción propia) y a lo largo del texto, he reemplazado las palabras *irregulärer o illegale Migrant (innen)* (migrantes irregulares o ilegales) por *Menschen ohne Papier*, es decir, «sin papeles». Entiendo que no existen seres humanos ilegales o irregulares, sino que comparto los principios del movimiento *KEIN MENSCH IST ILLEGAL* (para más información, ver: www.kmii-koeln.de/).

trámites burocráticos. Estas organizaciones brindan información, apoyo legal e, incluso, sostén económico. La madre de Édison expone, por ejemplo, que la ayuda de Cáritas fue crucial en la reagrupación de su hijo, pues no solo le brindó información sobre sus derechos como mujer embarazada y apoyo en el trámite del divorcio para acelerar su nuevo matrimonio, sino también asesoría para lograr la reunificación familiar:

> Gracias a dios existe Cáritas y ellos me ayudaron. Le ayudaron para que tramite su divorcio. Ellos te asesoran y cuando cumples el sexto mes de embarazo, me dijeronque si él le reconocía, yo ya tenía visa permanente. Al séptimo mes me dijeron: «no te pueden deportar». Yo tuve un embarazo complicado porque estaba sin los niños, luego di a luz y de Cáritas te mandan a otro lugar. Le comentamos mi caso y me dijeron que hay que apurarse con la niña antes de que cumpla los dieciséis años. Ellos hicieron los papeles y se la trajo como reunificación familiar (mamá de Édison, Alemania).

Finalmente, en los discursos de las madres sobre los trámites y requisitos para reagrupar a los niños, aparece que los papás que viven en Ecuador también desempeñan un rol relevante. A pesar de que muchos de ellos ya estaban separados de las madres y apenas tenían contacto con sus hijos, parte de la decisión de la reagrupación de los niños estuvo en sus manos. Por ley, también deciden a este respecto a través de la autorización para que los niños puedan salir del país:

> Claro, el papá, como era menor de edad, no me la quería soltar y tuve que estarle llamando, llamando, llamando cada vez, rogándole por teléfono de que me dejara traerle, que ella tenía más oportunidades. Además, él no se dedicaba completamente a su hija allá, salía a sus borracheras con sus amigos y con mujeres, qué se yo. Duró bastante tiempo hasta que él conoció a una mujer a la cual mi hija no le aceptaba, y parece que eso fue lo que a mí me ayudó a que diga: «ok, está bien, llévatela» (mamá de Paula, Alemania).

Según se aprecia en los discursos de las mujeres que viven tanto en Alemania como España, las relaciones de poder y tensiones entre ellas y sus parejas o exparejas que viven en Ecuador se cristalizan en el momento de necesitar de ellos para traer a los niños. Las mujeres describen haber tenido que negociar el permiso de los papás para traerlos. Este consentimiento no es únicamente legal, sino también moral. Ellos dan o no el visto bueno para que los niños viajen, en un juego de poder en el que las mujeres dicen haber tenido que transar con los papás y con varios miembros de la familia con el fin de convencerlos. La madre de Marco ilustra lo señalado; según dice, al intentar reagrupar a su hijo, tuvo que negociar con su hijo, con su expareja y con los abuelos del niño:

> Él se quería quedar, su abuelo quería que se quede, su padre dijo que sí y él se quería quedar. Entonces, yo me puse en esa postura y dije: «papá, si quieren que sequede, pero de mí no vuelven a saber, yo también hago mi vida» . A lo mejor he sido una imbécil porque tuve que haber dicho: «Mira, Paul, aquí están tus hijos, yo hago mi vida» (mamá de Marco, España).

Sin embargo, los discursos sobre las gestiones y los permisos que se debían obtener de la familia en Ecuador y sobre todo del papá de los niños también reflejan un proceso de empoderamiento de las mujeres. Varias autoras (Herrera y Martínez, 2002; Ruiz, 2002; Camacho y Hernández, 2005) enfocan, precisamente, la agencia de las mujeres en los procesos migratorios y su impacto contradictorio de empoderamiento y desempoderamiento (Hondagneu-Sotelo, 1994; Pessar, 2001; Camacho, 2010). Wagner (2007), en concreto, señala que pasar a vivir en un nuevo contexto convoca a nuevas prácticas, orientaciones, roles y renegociaciones. En otras palabras, el contexto situativo, relacional e interseccional se transforma con la migración, lo cual trae consigo una renegociación de las relaciones de género. Según esta autora, hay factores que influyen en ello: las condiciones de vida; el trabajo remunerado de las mujeres y sus repercusiones en los roles y las concepciones de género; las nuevas «normalidades»; los desafíos en la reagrupación de los hombres; la existencia de recursos como las denuncias de violencia de género y ayuda a víctimas; las redes sociales y su apoyo o sanción de procesos de cambio, así como también las normas y valores incorporados y socializados. Como producto de estos factores, nos encontramos con casos como el de la madre de Ana, quien asegura haber regresado a Ecuador para convencer a su exesposo de que firmara el permiso para reagrupar a su hija. Una vez que estuvo allí y vio que el hombre se negaba a apoyar el viaje de la niña, llevó a cabo una serie de gestiones con el fin de mostrar que su expareja había mentido durante su divorcio e, incluso, amenazó con cobrarle la multa que debía pagar por su infracción. Algo que dice no haber hecho antes de migrar:

> Dios me llevó a Ecuador, pasé cuatro meses, tenía que hacer la patria potestad; el papá de ella no me quería ayudar. El no quería darme, me pedía USD 200. Yo decía: «dios, ayúdame, papacito mío, tú vas a permitir que haga los papeles». Encontré el papel, mi mamá tenía un amigo en el registro civil. Él para divorciarse había mentido diciendo que no tenemos hija, que le abandoné y dije: «no, aquí le jodo. Si antes no lo hice, ahora sí». Le dije: «tú me querías dar USD 200 ahora me das USD 2.000, no para mí sino para mi hija» (mamá de Ana, Alemania).

Es evidente que los distintos momentos de las biografías de los niños, contados desde la perspectiva de sus padres/madres, nos informan sobre patrones migratorios distintos y sobre cómo la experiencia migratoria reconfigu-

ra nuevos sistemas de desigualdad de género y de generación en las familias o, por el contrario, construcciones familiares más igualitarias, como señala Herrera (2005b). Los testimonios de las madres sobre los pasos que dan para obtener los permisos legales y paternos con el fin de reagrupar a sus hijos, reflejan, en este sentido, dos cuestiones ligadas con ello. Por una parte, las mujeres visibilizan las distintas estrategias puestas en práctica —desde los trámites burocráticos hasta las bodas con extranjeros— para obtener el visado y los papeles exigidos por los Estados para que los niños puedan salir del país de origen e ingresar en el país de destino. Y estas estrategias reflejan, en segundo lugar, los cambios y la persistencia de las desigualdades de género entre ellas y sus exparejas.

## Recordar/olvidar/recordar/olvidar

¿Cómo recuerdan las madres y los padres los primeros contactos entre los recién llegados, ellas/ellos y el medio? Estas experiencias pueden ser consideradas una suerte de semilla de sus relaciones con los chicos, y son importantes puesto que forman parte de las primeras impresiones de los niños al llegar a España o a Alemania. El (des) encuentro es reconstruido por medio del relato en torno a varios temas y subtemas: el primer contacto en el aeropuerto y el contexto de la llegada (la bienvenida, la casa a la que llegaron, las primeras interacciones familiares).

El encuentro en el aeropuerto es representado por los padres y las madres como un acto de reconocimiento. Para quienes vuelven a ver a sus hijos por primera vez luego de su propio viaje, ese reconocimiento se relaciona con el hecho de que los niños, en ese momento, los identificaran o no como sus papás y sus mamás. Señalan que los niños mantuvieron en su memoria su imagen por medio de recursos, como las fotografías, etc., utilizados por las familias con el objetivo de que los niños no los olvidaran, y que fueron precisamente esos recursos los que posibilitaron que los reconocieran:

> Mi hermana le enseñaba siempre fotos para que no se olvide de mi cara, porque las criaturas pequeñas siempre se olvidan rápido. Entonces, mi hermana siempre le enseñaba fotos y yo la llamaba. Yo decía, yo tenía el presentimiento: «a lo mejor me va a ver en el aeropuerto y no me va a reconocer». Pero no, mi hija me vio en el aeropuerto y dijo: «mamiii». Uy, yo, un mundo se viene para debajo de alegría y de tristeza, porque a los tiempos que vuelves a ver a tu hija... (mamá de Marilú, Alemania).

Los padres y las madres señalan haber tenido temor de no ser identificados por los niños y, por tanto, de la reacción de los pequeños al verlos:

> Yo no sabía cómo iba ella a reaccionar después de dos años sin verme, no sabía si iba a llorar si mi mamá no estaba aquí. Pero nada, ella estaba feliz (mamá de Ana, Alemania).

Y hay historias en las que estos temores se cumplieron pues, según dicen, sus hijos no los reconocieron:

> Ella dice que, bueno, me vio y casi mi cara se había olvidado y dice: «ay, ¿esa señora?» (mamá de Paula, Alemania).

Como se ve, la experiencia de las madres y los padres se distingue de la de sus hijos, pues son los papás y las mamás los que son objeto de recuerdo y olvido. De hecho, se asume que ellos no olvidan a sus hijos, pero que sus hijos sí pueden olvidarlos a ellos. ¿Por qué? Se podrían elucubrar varias hipótesis, pero probablemente la que más se acerca a lo que acontece en los casos de este estudio es la siguiente: los progenitores y los familiares que rodean a los niños consideran que los pequeños, dada su edad, tienen menos memoria. Así, si se revisa los distintos casos analizados, coincide que, en efecto, el tiempo de separación y la edad de los niños inciden directamente en esta percepción, de tal manera que los papás y mamás cuyos niños se han quedado en Ecuador siendo aún muy pequeños y que, además, han estado separados de ellos durante largas temporadas, piensan que las relaciones entre unos y otros son muy frágiles y que ellos —los progenitores— son objeto de olvido. Quién invoca, quién olvida, quién es olvidado y quién no lo es son cuestiones que se plantean en los discursos sobre las vidas de los niños, refleja concepciones sobre las actitudes culturales alrededor de la memoria (Jedlowki, 2001: 30) y sobre el desarrollo de los vínculos paterno-filiales en el tiempo.

Otra cuestión que los padres y las madres sacan a colación con relación al encuentro es la bienvenida de los chicos. La preparación previa de la llegada (regalos, compra de ropa, adecuación del dormitorio y la cama) es muy importante para los papás y mamás, pues —según se desprende de sus discursos— de la misma dependerá, en gran medida, la calidad de los primeros contactos entre ellos y los niños y niñas.

> Cuando llegamos ya vio al papá esperando. Todos contentos, felices, vio su cuarto, su papá le había arreglado su cama, por ahí un par de muñecos, ella contenta (mamá de Maggi, Alemania).

En este marco, consideran relevante cómo son las casas a los que los niños llegan, pues piensan que las primeras impresiones de estos dependen de la comodidad de las mismas y del espacio reservado para ellos. De este modo, el encuentro suele ser descrito en términos de «extrañeza» por su parte cuando tiene lugar en un espacio incómodo:

> Cuando llegaron no era esta casa originalmente, era la casa que nos dejó un amigo mientras nos entregaban esta. Entonces, era una casa muy pequeña, tampoco podían ellos deshacer las maletas y ocupar los armarios, porque estaba la ropa de mis amigos dentro de los armarios. En fin, sería —me imagino que— todo un poco raro. Yo también me sentía un poco raro con ellos; bueno, creo que su llegada fue de extrañeza (padrastro de Marco, España).

Otro elemento que tiene peso en el encuentro entre los progenitores y los niños es la presencia de nuevos miembros de la familia: nuevas parejas de la madre y hermanos. Según el testimonio de la madre de Paula, los contactos iniciales de la niña con la familia fueron poco gratos para ella —no únicamente por el hecho de haber llegado a una casa que no era la suya (además de ser «pequeña, fría y sin espacio» )—, sino también debido a la convivencia forzosa con personas hasta ese momento desconocidas, como la nueva pareja de mamá:

> Ella no me había visto con otro hombre, para ella también fue algo duro porque venía con la idea de su papá, y pensaba que yo iba a estar aquí sola. Ahí fue una sorpresa para ella, que no le gustó. Además, la casa era pequeña, fría, sin espacio (mamá de Paula, Alemania).

O hermanos menores a quienes no se conoce y que, según los padres y/o las madres, provocan celos o incomodidad:

> Cuando vino y me vio con el bebé, pensó que ya no lo quería a él porque tenía un varoncito, y yo le dije: «no, tú eres mi hijo grande. Ahora somos cuatro» (mamá de Fernando, Alemania).

Finalmente, recuerdan la llegada de sus hijos por medio de la idea de que estos estaban distantes. Esta distancia, según exponen, se debía a que no los reconocían, no querían estar allí, vivieron el viaje con tristeza e incluso, porque en su ausencia los niños habían resignificado las relaciones con las personas de su entorno. En capítulos anteriores, hemos visto cómo los progenitores describen la reestructuración afectiva y social llevada a cabo por los niños después de su viaje, el de mamás y papás. Al viajar, como se ha dicho, los niños llevan consigo un conjunto de hábitos y disposiciones y, en consecuencia, de dinámicas familiares incorporadas. Estas dinámicas están establecidas entre distintos miembros de la familia: niños y abuelos, niños y mamá, niños y papá, niños y tíos. Como dicen Rivas Gonzálvez y Gómez (2010: 19), la familia no representa tan solo un conjunto concreto de vínculos sociales, sino una forma de asignar significados a las relaciones interpersonales. Términos como hermano, madre o padre son recursos a los que el individuo recurre para organizar descriptivamente los vínculos. Esto quiere decir, por tanto, que los niños se incorporan a los nuevos contextos —como el fami-

liar— atravesados por distintos afectos y vínculos que no siempre son compatibles con las relaciones interpersonales que las madres esperan establecer con ellos. En el siguiente testimonio se ve, por ejemplo, cómo Víctor ha establecido una relación materno-filial con su hermana (Lucía) que no solamente que pone en cuestionamiento el papel de su madre, sino que la excluye:

> El primer día era un llanto: los dos se abrazaban, lloraban. Entonces, le dije a Víctor para calmarle: «ven, acuéstate conmigo», y él dijo: «no, quiero dormir con Lucía», y no quiso dormir conmigo y con Lucía durmió (mamá de Lucía y Víctor, Alemania).

Los discursos sobre los primeros contactos entre los migrantes y sus hijos representan un material especialmente interesante para el análisis de las trayectorias migratorias de los niños, puesto que ponen en evidencia que la reagrupación familiar tiene lugar entre personas que han estado separadas en tiempo y espacio. Durante la separación, los distintos miembros de la familia han experimentado cambios individuales y familiares. Estos cambios inciden directamente en las relaciones desarrolladas con otros miembros de la familia y, por tanto, en los roles jugados por cada uno. De este modo, las relaciones entre los padres/las madres y los niños se transforman y con ello, probablemente los significados atribuidos a la maternidad y a la paternidad. Los niños, como se viene defendiendo en este trabajo, juegan un papel central en los cambios, siendo agentes activos de los mismos.

## La llegada

Los padres y las madres, más que describir los primeros días de sus hijos en el nuevo contexto aludiendo al asombro, como sí lo hacen los niños, recuerdan las distintas respuestas de estos ante el cambio —de paisaje, miembros de la familia, comida, clima, etc.—. Así, se refieren a la llegada de sus hijos en términos del grado de alteración que la misma suscitó en ellos. Algunos señalan que el viaje de los niños no significó una modificación de la vida cotidiana de estos, sino más bien una suerte de continuidad, que relacionan con el hecho de que las actividades y relaciones de su día a día no fueron alteradas en la medida en que realizaron el viaje junto a personas que los cuidaban en Ecuador, como es el caso de Juan. Según su padre, las rutinas de este continuaron siendo las mismas, aunque en un nuevo contexto:

> El día a día siguió, la rutina siguió casi la misma porque yo, como te digo, no trabajaba tanto. Mi hijo mayor vino directamente al *Kindergarten* (papá de Juan, Alemania).

De este modo, piensan que los niños que viajaron con las personas que de antemano ya se hacían cargo de ellos no acusaron el cambio como lo acusaron otros. De hecho,según la madre de Miguel, por ejemplo, sus hijos sufrieron más al dejar la casa paterna en Ecuador cuando ella y su exesposo se divorciaron, que al migrar a Alemania, pues el viaje lo hicieron junto a quienes compartieron su vida en los últimos años: ella misma y la abuela:

> Después, llegar acá no fue mucha diferencia. Igual cuando me fui de la casa, de esa casa a mi casa sí fue diferencia [...]. Vine con mi mami, entonces ella se quedaba con mis hijos y yo me iba al trabajo (mamá de Miguel, Alemania).

Por otra parte, esta suerte de «normalidad» vivida por los niños luego de su viaje también es atribuida al hecho de que ellos, es decir, los papás y las mamás, no habían cambiado con el tiempo. Se sostiene que en la medida en la que los niños se encontraron con unos progenitores que no les resultaron extraños o desconocidos, la llegada no fue vivida con sobresaltos. La madre de Felipe, por ejemplo, afirma que la separación entre ella, sus hijos y el padre parecía no haber tenido lugar pues los chicos encontraron a un papá igual a la persona que era antes de su migración, lo cual, por cierto, contradice lo que los niños señalan, es decir que, a su llegada, sus progenitores eran distintos a los que ellos recordaban o a como pensaban que eran. Como se ha indicado en páginas precedentes, estas contradicciones son muy comunes y reflejan que las perspectivas sobre ciertas situaciones pueden ser parecidas, pero también opuestas:

> Cuando llegaron aquí, en realidad, parecía que nunca se habían venido. Todo era normal. No se si a otras familias les pasa lo mismo, pero ellos nunca dijeron: «no conozco a mi padre, mi padre cambió de genio», ni nada así. (mamá de Felipe, España).

En contraste con los padres y madres anteriores, otros recuerdan la llegada como un acontecimiento que los niños vivieron de modo problemático. ¿Cuáles son los factores para que la interpreten de esta manera? En primer lugar, señalan que sus hijos no querían estar allí:

> Cuando vino se hacía muchos esguinces, mal de la rodilla, cada tres meses a la clínica. Yo trabajaba limpiando casas y en una de las casas vi un libro sobre «dime qué te duele y te diré qué te pasa». En ese libro decía: «cuando te enfermas de la gargantaes porque tienes tantas cosas que no las dices y se te manifiesta y, cuando te haces daño en las piernas, es porque tú no quieres estar en ese lugar» (mamá de Marco, España).

Estos niños tuvieron que dejar atrás a las personas que se hacían cargo de su crianza para vivir con unas mamás y/o papás de quienes habían estado se-

parados durante un tiempo. Según la perspectiva de algunos de estos, ello provocó que los pequeñosreaccionaran problemáticamente. Así, describen situaciones en que sus actitudes son violentas, explosivas, nerviosas (se orinaban en la cama, no podían dormir con la puerta cerrada), temerosas, depresivas (lloros, lamentos, encierro):

> La una se tiraba de los pelos. Yo con miedo de que vayan a llamar a la policía y me las quiten a mis hijas, porque gritaban, lloraban: «quiero irme a Ecuador, no quiero estar aquí». Yo las acogía, las mimaba; a veces parecería que he hecho mal, les traía golosinas por tratar de ganármelas. Parece que eso ha sido peor. Por último, ya me sacaron de mis casillas, les di en el trasero, peor también. Yo no sabía qué hacer, se orinaba las bragas y en la madrugada se levantaba llorando y se golpeaba contra la pared (mamá de Marta y María, España).

¿Cómo explican estas reacciones? Relacionándolas con el hecho que en Ecuador fueron demasiado mimados. El «mimo», como se señaló en el capítulo anterior, lo atribuyen a que estuvieran en manos de los abuelos y, en consecuencia, a no haber estado sujetos a reglas y sí a atenciones desmedidas. Esto, según su punto de vista, repercute directamente en el modo de asumir los cambios. Como indica el siguiente testimonio, al ser reagrupados, los niños tuvieron que convertirse en hijos y esto implicó tener que asumir una serie de normas a las cuales no estaban acostumbrados:

> Para ella, al contrario, fue un poco triste, un poco duro porque tuvo que venir a acoplarse al sistema de acá. Ella era la reina o la princesa de la casa. Lo que ella decía o lo que ella quería tenía que hacerse, y ella quiso empezar a hacer lo mismo aquí y acá se topó con el papá.[...] Para ella, al principio fue difícil porque cuando se quedó en Ecuador, tenía dosañitos. En ese tiempo se crió con todo lo que ella quería: el tío le daba, la abuela, la tía (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

No obstante, también declaran que, a la llegada de los niños, ellos tampoco supieron establecer los límites y las reglas dirigidas a corregir la malacrianza. Dicen que no supieron cómo disciplinarlos, puesto que se sintieron obligados a dar a los niños todo aquello que en su ausencia no les pudieron dar. Se trata, de alguna manera, de haber querido recompensar a los niños —a través de las salidas, obsequios, etc.— del hecho de haberlos dejado allí. Esto, según lo describe la madre de Camila y Pablo, fue vivido en su caso como una reparación («un querer llenar el no haber estado conmigo») que se tradujo en una falta de disciplina por parte de los niños:

> Por el hecho de que yo no estuve con él dos años, cuando vino, me puse casi de alfombra. Cuando ellos llegaron, era una gran alegría, y les llevaba a

> comer, lescompraba un juguetito cada vez que salía. Es querer llenar el no haber estado conmigo, darles cosas. La disciplina no era medida porque no sabía, como que una madre se hace ciega por dar a sus hijos o justificar algo: justificar mi ausencia, que yo sufrí, que ellos no estuvieron bien. Entonces, «quiero este carrito», te compro, a mimarles. Entonces, pienso que eso me pasó con los dos, pero más con él porque él era el que más pedía.[...] Mi mamá allá le dejaba. Bueno, entonces, por eso a él no le gusta aquí. Lo que te dije, a él le consentían, le mimaban y ella debía sentarse, comportarse, las reglas; y él: «no importa porque es pequeño, pobrecito, sin mamá». Entonces él vino con la idea de que puede hacer lo que quiera, y los niños necesitan límites, ¿no? No siempre, entonces, cuando vinieron acá, no estuve para disciplinarlos, sino para quererlos todo ese tiempo que no estuvieron, de no poder creer que ya estén aquí (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Otra cuestión que fue vivida como problemática cuando los niños llegaron fue, como se ha apuntado anteriormente, la presencia de nuevos miembros en la familia (nuevas parejas y hermanos, sobre todo). Su presencia, según cuenta ahora el padrastro de Marco, influyó directamente en la reacción temerosa del niño, pues este lo rechazaba, no aceptaba que su madre viviese con un desconocido y que, en general, el orden familiar que él conocía antes al viaje de su madre hubiese sufrido una transformación. Estas afirmaciones no dejan de ser llamativas puesto que Marco no atraviesa por primera vez un cambio familiar. En Ecuador, sus padres se divorciaron, luego su madre migró y él fue a vivir con los abuelos. A pesar de esto, el padrastro del niño asume que su presencia en la familia es extraña e, incluso, chocante. Tanto es asíque, según él, Marco no sufre el cambio de país y costumbres, sino el hecho de que su madre tenga una pareja:

> Llegó como si aterrizara en otro planeta, porque no es que fuera otro país, otras costumbres, sino la realidad familiar nueva. Que una persona extraña como yo, de repente, está durmiendo con su madre cuando él vino aquí. Se siente extraño, tiene un montón de miedos. Al principio, él rechazaba mi figura. Él, por ejemplo, tenía miedo de dormir solo y, sin embargo, su madre dormía conmigo; entonces, eso no lo podía entender. Al principio el niño, no se, veía las cosas con extrañeza. Una familia nueva, un rol diferente cada uno: su madre, yo, él, sus hermanas. Bueno, él con muchos miedos, miedo a la oscuridad, me imagino que de salir a la calle (padrastro de Marco, España).

Por otra parte, los padres y las madres consideran que sus niños enfrentan el cambio a través de la añoranza de lo que dejaron en Ecuador. Se trata de una manera de concebir la situación según la cual los chicos, por un lado, están contentos de haberse reencontrado con mamá:

> Ella estaba feliz, se iba conmigo a todo lado a trabajar, no nos separábamos para nada. Entonces yo le decía: «nunca nos vamos a separar, bien o mal siempre vamos a luchar». Y qué bonito estar aquí con la hija: «sí, mamita». Ella llegó y bien porque las dos dormíamos juntas, salíamos a todos lados, a pasear juntas, hacíamos muchas cosas solas (mamá de Ana, Alemania).

Pero, por otro lado, están tristes pues todavía mantienen un vínculo muy reciente y, por tanto, aún fresco con las personas con las que compartían su vida cotidiana en Ecuador e, incluso, con las cosas que han perdido con el viaje, como su libertad, tema que se ha desarrollado en el primer capítulo:

> Vino en invierno, en enero, (y) hacía mucho frío, pero él estaba contento. Extrañaba mucho al Ecuador, a su perro; llora por la perra hasta ahora. Lloraba mucho por su perrito, lloraba mucho por su papá (mamá de José, España).

> Ella estaba alegre porque estaba con su madre. Pero yo pienso que ella extrañaba también el Ecuador, yo pienso que extrañaba a su abuela, sus vecinos, sus amigos de la escuela, sus compañeros y también esa libertad (mamá de Marilú, Alemania).

Como se ha apuntado anteriormente, las y los entrevistados estiman que la vivienda en la que los niños se alojan a su llegada es determinante en el modo de elaborar el cambio. Llama la atención, en este sentido, que las valoraciones sean distintas de acuerdo al país de llegada. Así, la tendencia entre los padres y madres que viven en Alemania no es valorar negativamente las viviendas. Estas simplemente no aparecen en sus discursos como un problema relevante. El mercado de la vivienda alemán es distinto al español (Cortés, 1992: 78). Aunque existen grandes diferencias por zonas, su precio no es tan alto como en España (*European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, 2009) y, además, la renta media y el salario alemán es superior, con lo que la adquisición de viviendas conlleva un esfuerzo financiero menor que el que supone para los que viven en España. De este modo, los migrantes que residen en este último país suelen referirse a las viviendas en términos negativos. Wagner (2007), en su estudio sobre el caso de los ecuatorianos que viven en Madrid, señala que la vida de los migrantes en España está normalmente marcada por un estricto ahorro, que también afecta a su situación con respecto a la vivienda: es común que varias personas vivan en una habitación; a menudo comparten una cama o duermen en literas, y en la noche todos los espacios (por ejemplo, sala y comedor) se convierten en «dormitorios» o se los divide con muebles en subhabitaciones, que son arrendadas. Esto trae como consecuencia que, en estos casos, no haya una esfera privada en los ámbitos de la vida doméstica.

Así, los padres y madres que viven en España suelen señalar, en primer lugar, que tienen que compartir el espacio con otras familias y que eso repercute directamente en la calidad de la atención que los niños reciben y, en segundo lugar, que muchos de los niños pierden su espacio propio, es decir, su habitación, lo que coincide con lo que los niños expresan con relación al tema:

> Mi hija vino al año. Para ella fue lo peor porque en Ecuador yo tenía una casa que no era pequeña, era una casa con jardín, garaje, un salón grande. Las casas nuestras son así. Y venir aquí, sabes que cuando llegó mi hija yo tenía que compartir un pisocon mis hermanas; ella ya no tenía su habitación. Para la cocina teníamos que esperar por turnos, teníamos que ir cocinando, la ducha; que habían malos rollos porque la una quería duchar a su niño y la otra también quería duchar a su niño, y ya terminabas acostándote a las tantas. Los niños estaban mal comidos porque mientras esperabas que la otra cocine y tú cocines, tu niño ya no comía con ganas. Tenías que despertarlo para que coma (mamá de Elena, España).

Las viviendas en las que los niños se alojan a su llegada a España también son caracterizadas como frías, sin luz, poco espaciosas; lo cual, según el testimonio de la madre de Felipe, les resulta chocante:

> Bueno, eso les chocó un poquito porque antes vivíamos arriba, y eso de estar encerrados y el frío. [...] De ahí vinimos y dormimos en una habitación, pero los niños necesitaban espacio (mamá de Felipe, España).

Además, tanto en Alemania como en España, los progenitores consideran que sus hijos están solos cuando llegan de Ecuador. Por un lado, piensan que no tienen relaciones sociales, entre otras cosas, porque viven en espacios cerrados, no interactúan fuera de casa e, incluso, tienen problemas para socializar con chicos que llevan más tiempo en España y que, por tanto, son más «despabilados» que sus hijos. Por otro lado, la soledad que los niños experimentan también la asocian con la imposibilidad de pasar mucho tiempo con ellos y con el hecho de tener que dejarles solos en casa mientras ellos trabajan fuera:

> Es que ella estaba solita, no tenía a nadie. Vivíamos en una habitación y no tenía a nadie. Había una chica igual, casi de la edad de ella, pero ella era, ¿cómo le digo?, más abierta, más despabilada como dicen aquí; pero no, no se juntaba con ella. Era ella sola, no quería juntarse con la chica (mamá de Paola, España).

Los discursos de los progenitores sobre las reacciones de los niños a su llegada abordan también la idea de que el arribo, es decir, el reencuentro con mamá y/o papá trajo consigo la cobertura de una serie de necesidades afec-

tivas que su vida en Ecuador no les brindaba. En primer lugar, las madres y los padres que consideran que sus hijos no recibían lo suficiente (cariño, reglas, hábitos...) de las personasencargadas de su cuidado en Ecuador, suponen que a partir de ese momento empiezan a recibirlo.

> Cuando vino acá conmigo, yo creo que le hacía falta estar conmigo. No es que me eche flores, soy su mamá. Aquí, pues, igual, vino con muchas carencias afectivas, de conducta, de hábitos..., ninguno, ninguno. No tenía hábitos de estudio, de disciplina, aseo, nada. Todo un desastre (mamá de José, España).

Las mujeres que estuvieron separadas de sus hijos señalan que su papel es irreemplazable, y asumen que junto a ellas los críos reciben el cariño que «solo una mamá puede dar» y a través de este afecto, un hogar: «el cariño del hogar». Llama la atención que hablen en estos términos dado que los niños acaban de dejar las familias en las que vivían, las viviendas, los barrios, las ciudades e, incluso, el país en el que nacieron. Pero lo hacen, según dicen, con el fin de recalcar que han regresado a lo que realmente es el hogar, es decir, su cariño:

> Para ella, en el sentido emocional fue muy positivo, porque ella allá estaba muy triste, se sentía muy sola, muy rechazada; para ella, emocionalmente fue positivo. Fue positivo en el hecho de que vino a mí y vino a un hogar (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

En suma, los padres y las madres, a diferencia de sus hijos, interpretan la llegada de estos en términos de su reacción ante el cambio: ¿representó su viaje una alteración de su vida cotidiana?, ¿han cambiado ellos a ojos de los niños?... En los casos en los que consideran que esa reacción ha sido negativa, arguyen varios motivos: fueron demasiados mimados por los abuelos, las personas cercanas de los niños no viajaron con ellos, ellos (los progenitores) no supieron establecer los límites y las reglas dirigidas a corregir la malacrianza de los niños, la presencia de nuevos miembros en la familia (nuevas parejas, hermanos...), la añoranza de lo que dejaron en Ecuador, los niños están solos a su llegada al país de destino, etc. Un factor que diferencia los discursos de quienes viven en Alemania con respecto a quienes viven en España son las condiciones de las viviendas a las que llegaron los niños pues, para los segundos, estas condiciones son determinantes, ya que incidieron negativamente en las primeras experiencias de los niños (por pequeñas, compartidas y poco espaciosas). Finalmente, tanto los padres y las madres que viven en Alemania comolos que viven en España piensan que el reencuentro con los niños supuso la cobertura de una serie de necesidades

afectivas de estos que su vida en Ecuador no les proporcionaba por una serie de motivos: porque no recibían el suficiente cariño, disciplina, etc. y porque asumen que el papel de la madre es irreemplazable, puesto que representa el «cariño de hogar», tal como se ha dicho. Estos elementos, en conjunto, reflejan las ideas que las madres y los padres tienen sobre la llegada de sus hijos a un contexto distinto del que partieron. A continuación, se analizan las representaciones que manejan sobre los viajes esporádicos de los niños a Ecuador, es decir, sobre sus regresos.

## Volver y regresar

Los viajes temporales de los niños[38] a Ecuador constituyen, para sus padres y madres, una suerte de termómetro de su adaptación al nuevo contexto en el que viven. Me explico: consideran que los críos, al volver a su país de origen, o bien retroceden en su proceso de «adaptación» (término también utilizado por ellos) o bien rechazan el sitio al que han vuelto. Valoran el que sus hijos estén adaptados, pues esto implica que están más integrados en el país de acogida y que, en consecuencia, tienen menos conflictos. Se aprecia que perciben la existencia de una conexión estrecha entre un determinado país y las disposiciones y hábitos de los niños, de tal manera que estas disposiciones y hábitos serían «funcionales» en un solo contexto o, mejor dicho, que la adquisición de un conjunto de disposiciones y hábitos siempre tiene lugar mediante el desplazamiento o supresión de otros. En el siguiente testimonio, por ejemplo, el padrastro de Marco expone que los esfuerzos hechos por el niño por acostumbrarse al nuevo lugar —lo que relaciona sobre todo con la aceptación de su presencia— se desperdiciaron cuando volvió a tener contacto con sus familiares en Ecuador, especialmente con su padre:

> Bueno, es un niño muy sociable y se ha ido adaptando a estar aquí; aunque siempre que ha vuelto de Ecuador, en algunos aspectos ha habido un retroceso: en el acento, en la forma de hablar, conmigo volvía a poner distancia porque allí me imagino que tendría una relación más íntima, más estrecha con su padre biológico. Entonces,bueno, siempre que va a Ecuador y vuelve, mi figura siempre ha estado un poco desdibujada (padrastro de Marco, España).

Este contacto con lo que se dejó atrás se refleja, según los padres y las madres, en la forma de hablar. Al viajar a Ecuador, los niños retoman el idioma, los acentos característicos del país, la pronunciación, los dichos populares... Esta suerte de «retroceso», desde su punto de vista, es ocasionado por dos cosas: porque en Ecuador sus hijos se ven sometidos a la presión social

38 No todos los niños han regresado a Ecuador. De treinta que conforman la muestra de este estudio, diez sí lo han hecho.

de no perder sus «orígenes» (la gente se burla de los acentos y la pronunciación con los que llegan, por ejemplo) y, porque tienen un trato directo con niños que manejan y pronuncian el «ecuatoriano»:

> No lo entiendo; le ha dado un cambio total a raíz del viaje. ¡Uhhh!, si me acuerdoque él ya hablaba como un español con la Z, como un español. Fue allá y hablaba como hablaba aquí, con la Z, y los primos se burlaban y, cuando vino acá, ya volvió cambiado, con los dichos de Ecuador (mamá de Cesar, España).

Retomar el contacto con lo que se dejó en Ecuador entraña también que los niños reconstruyan los vínculos con personas específicas (el padre, los primos, la familia...) y que experimenten nuevamente algo que, para los papás y mamás, es altamente valorado: «el calor de familia». De esta manera, señalan que sus hijos, luego de haber sido cobijados al "calor de la familia" en Ecuador, desearon quedarse, o sea, no regresar a España o a Alemania:

> Pero, en realidad, César ya no quiere estar aquí, desde que él viajó a Ecuador hace dos años, pues, él ya vio allá cómo es, o sea, nuestra gente, otro ambiente. O sea, cuando él vino, vino de cincoaños y cuando fue, pues, ya fue de casi onceaños, fue grande y todos emocionados de verle y todos sus primos fueron a verle. Pues, él se emocionó tanto y sintió el calor de la familia, y él ya no quería volver. Me acuerdo que por teléfono me decía: «mamá, por favor, déjeme, yo ya no quiero volver a España» (mamá de César, España).

Sin embargo, a veces también dicen que sus hijos no siempre se sintieron cómodos en Ecuador; y que, en consecuencia, el contacto con lo que se dejó allí no fue un retroceso, no supuso un peligro para su integración. Al contrario, el viaje de vuelta a Ecuador ocasionó que los niños no desearan estar allí y que quisieran regresar alpaís al que migraron junto a su familia. Este deseo, para la madre de Ana, por ejemplo, se basó en el hecho de que su hija no se encontraba cómoda en los espacios donde se desarrolló su vida en Ecuador. Asegura que la niña decía que ya no quería estar rodeada de «cholos», término despectivo utilizado en varios países latinoamericanos para designar a personas de clases sociales bajas y con «mezcla» étnica.[39] Esto refleja las concepciones que los padres y las madres manejan sobre las adscrip-

39 Desde una perspectiva histórica, Espinosa (2003: 11) escribe que la construcción de lo «cholo», «longo», «chagra», «chulla» o «gente decente» en Ecuador no se explica solamente por los procesos de migración interna en la primera mitad del siglo XX, el progreso urbano o la movilización social, sino fundamentalmente por procesos de adscripción socio-racial y fenómenos relacionados con la aculturación, la transculturación y la modernización. Las primeras evidencias del uso de la palabra «cholo» provienen de finales del siglo XVI, habiendo sido utilizada por cronistas indígenas como Garcilaso y Guamán Poma.

ciones étnicas de sus hijos cuando han pasado a vivir a otras sociedades que no son las de origen, y en este sentido, constituye un ejemplo de la transformación de las percepciones étnicas a raíz de la migración.

En efecto, las migraciones de ecuatorianos a España y a Alemania se inscriben en un ordenamiento geopolítico global en el que el mundo occidental europeo representa uno de los centros, y los países de donde se migra son concebidos como periféricos. Una perspectiva poscolonial asume la imagen del subalterno como objeto de análisis que articula dentro de sí principios diferentes y entrelazados de división social y dominación cultural, incluyendo comunidad y clase, casta y raza, género y nación[40] (Saurabh, 1999: 35). Migrar implica movilizar una serie de imaginarios que se encuentran cruzados precisamente por estos principios, de tal manera que los puntos de vista adoptados por los progenitores sobre la posición de sus hijos *allí* y *aquí* manifiestan las luchas y contradicciones en los que la clase, el género y la etnia están implicados. Así, cuando la madre de Jenny señala que su hija no se quiere quedar en Ecuador porque hay «cholos», se inscribe en un sistema de clasificación jerarquizado[41] en el cual existen fronteras étnicas, de herencia colonial, y cuya ideología principal se apoya en un mestizaje de corte «blanqueador» (Stutzman,1993).

Ser considerado indio, negro o cholo es una estigma (Goffman, 2006) y, por tanto, es fuente de procesos de desgarramiento interior. Como sostiene Almeida (1996: 99), ante la frustración generalizada de sujetos socializados por ideologías e instituciones que enfatizan el desprecio a lo diferente —lo indio, lo negro, lo cholo—, no queda otra alternativa que desplazar la agresión hacia afuera, hacia quienes expresan claramente aquello que se repudia en el fuero interior. Ahí se localiza el punto nodal del racismo en Ecuador. Así, Almeida (1996) señala que el sistema educativo ecuatoriano niega la diferencia y enfatiza el referente civilizatorio «blanco» desde el esquema superior/inferior. Se enseña que la razón instrumental, centralizadora, uniformizante, predomina sobre las razones culturales de una sociedad civil diversa, cuestión que, en su conjunto, lleva al educando al desprecio no solo

40 Para, de esta forma, escapar de la visión central de heterogeneidad y pluralidad expuestas en las teorías centrales de la diferencia posmoderna.

41 Según Roig (1977), los países de raigambre colonial —como es el caso del ecuatoriano— tuvieron dos cortes decisivos en lo que concierne a la construcción de sus imaginarios sociales y de su institucionalidad estatal: el colonial y el liberal. En la colonia, el pensamiento oficial se sustentó en la Escolástica y el Humanismo para justificar la explotación servil y esclava de la mano de obra, aspecto que fue roturado tan solo en la etapa republicana finisecular, con formas de pensamiento liberal que recurrían a la ciencia como paradigma de conocimiento social y, de paso, como marco para la instauración definitiva del libre comercio, la explotación industrial y la relación salarial en el país.

de aquellos que no encajan en dicho esquema, sino también de sí mismo, en la medida en que descubra en sus rasgos personales o en su historia familiar aquello que la ideología oficial le obliga a repudiar. Esta idea se relaciona con el discurso de la madre de Ana, por ejemplo, quien marca una diferencia entre su hija y sus compañeros de clase en Ecuador: ya no son iguales. La mujer aparta a su hija del grupo de niños al que hace referencia y, en consecuencia, de la etiqueta social «cholo» que se le asigna. Antes de viajar a Europa, su hija asistía a ese mismo colegio y tenía los mismos compañeros, era una más. Sin embargo, cuando la niña se va y después regresa, ya no es la misma, tiene otro estatus, puesto que su madre asume que vivir en Alemania la ha transformado étnicamente, es decir, la ha «blanqueado». El viaje ha jerarquizado las relaciones y la migración representa, desde este punto de vista, un elemento de distinción e, incluso, de discriminación.[42]

> Cuando yo estuve los tres meses en Ecuador, ella lloraba y decía: «¿cuándo nos vamos a Berlín? Yo ya no quiero estar aquí». Yo le puse en una escuela para que ya no esté aburrida, ¿no? Una semana fue y no quiso más, dijo: «no, ya no me gusta porque hay puro cholos. No me gusta, quiero irme, quiero irme a Berlín. Tengo mis amigas, mis profesores ahí. No me gusta esa escuela de cholos» (mamá de Ana, Alemania).

Los padres y las madres sostienen que el viaje de sus hijos a Ecuador y, después, su retorno a Alemania o a España han dado lugar a que los niños se sientan extranjeros tanto *allí* como *aquí*, pues tanto ellos como lo que dejaron *allí* han cambiado. Esto, en su opinión, es vivido con dolor. Según la madre de Marco, por ejemplo, sus hijos ya no quieren estar en ningún lugar en concreto, es decir ni *allí* ni *aquí*, pues no pueden volver a donde ya no es el mismo lugar. Sus hijos se han transformado, de este modo, en seres nostálgicos, y la nostalgia se alimenta de una dolorosa y permanente tensión que liga al sujeto a un pasado constantemente personificado y que trata de llevarlo de regreso imaginariamente a través del anhelado reencuentro (X, 2005). La nostalgia se relaciona, de este modo, al deseo de volver a un momento que «ya no es».

Como las aves que solo ponen en el nido de otras especies, la memoria produce en un lugar que no es el suyo propio. Recibe su forma y su planta-

---

42 Merece la pena destacar que no se han encontrado discursos similares entre los padres y las madres cuyos hijos viven en España y han tenido la oportunidad de volver temporalmente a Ecuador. Se ha de decir que no es lo mismo migrar a España que a Alemania, puesto que —como se verá en el siguiente capítulo— tanto los imaginarios sobre los ecuatorianos en cada uno de estos países como la percepción de los migrantes sobre la imagen que españoles y alemanes tienen de los ecuatorianos son distintos.

ción a partir de una circunstancia ajena, aún si el contenido (el detalle faltante) procede de sí misma (De Certeau, 1996: 96).

A su retorno a Ecuador, los niños ya no encuentran lo que buscan, porque el *allí* es un conjunto de hechos, circunstancias y personas que pertenecen a un momento otro: un lugar en el pasado que es irrecuperable porque se inscribe en un instante distinto al presente. Según las madres, la nostalgia de los niños se vive, además, con soledad:

> Ellos no es que no quieren estar aquí o allí, ellos recuerdan la vida que teníamos antes. Al estar aquí, estamos rotos porque al venirnos traemos una historia, unas ideas que aunque tú quieras algunas cosas, se modifican, pero otras se mantienen y modifican lo que tú aprendes a que sea diferente, no igual que lo otro. Y entonces al regresar, tú llevas cosas nuevas porque estás en otro entorno; entonces, eres «como la india María: ni chana ni juana». Eres como algo diferente. Entonces, ese sentimiento te aísla porque no te encuentras en ninguna parte, no te encuentras ni allí ni aquí porque estás discrepando con todo. [...] Entonces, el que te sientas raro allí a mí me crea sensación de soledad, el estar en un punto aislado, incomprendida.Yo creo que eso le pasa también a él, que él quiere estar allí pero también aquí, quiere estar conmigo, con su hermana (mamá de Marco, España).

Como se puede apreciar, se establece una relación entre el retorno temporal de los niños a Ecuador y las percepciones que los padres y las madres tienen sobre los cambios operados en sus hijos a raíz de su migración, pues estos se evidencian sobre todo cuando los críos se ponen en contacto nuevamente con el país (como expresa la madre de Marco en el anterior *verbatim,* los niños descubren entonces que, «como la india María, (ya) no son ni chana ni juana»). Para los padres y las madres, la experiencia de retornar Ecuador y luego volver de nuevo a España o a Alemania conlleva no calzar en ninguno de los dos lugares, puesto que asumen que los conocimientos y los hábitos desarrollados en cada contexto entran en contradicción. Por ello, consideran que el regreso de los niños representa una regresión: retroceden en su adaptación, vuelven a utilizar el idioma con unos acentos y formas que habían dejado de usar, toman contacto con lo habían logrado olvidar, reconstruyen los vínculos con personas que no están *aquí* (el padre, los primos, los abuelos...).

Recapitulando:en este capítulo se ha abordado el viaje de los niños a partir de la reconstrucción de dos momentos relacionados con el mismo: el anterioral viaje (las expectativas de los chicos sobre este, las negociaciones de las madres para que salgan del país, las condiciones legales y políticas, las despedidas...) y la incorporación a los nuevos contextos (los encuentros de los chicos con sus padres y madres, sus relaciones con lo que se dejó al otro

lado y, en general, el proceso de llegada a España y Alemania). La partida hacia España o hacia Alemania representa una separación entre los niños y sus contextos cotidianos; de hecho, a lo largo del capítulo he intentado abordar cómo tanto los padres como sus hijos interpretan este cambio.

Al viajar, los niños se separan en tiempo y espacio de sus contextos cotidianos, de tal manera que lo que se deja en Ecuador es vivido como una ausencia, la cual, sin embargo, no representa necesariamente un vacío o una ruptura. En primer lugar, los niños ponen en práctica mecanismos a través de los cuales tejen las relaciones entre ellos y lo que quedó allá (personas, espacios, grupos): los recuerdos y el establecimiento de vínculos transnacionales. En segundo lugar, si bien —como se ha señalado— los grupos de socialización de los que forman parte en Ecuador son dejadosatrás después del viaje, estos grupos no solo que no desaparecen sino que adquieren una suerte de continuidad, puesto que los niños participan de otros similares —familia, escuela, barrio, pandilla de amigos...— aunque en un contexto nacional distinto. El cambio no se efectúa de modo automático, sino que es un proceso que, según dicen los niños, los padres y las madres, se compone de diferentes momentos —analizados en los distintos apartados de este capítulo— entre los cuales se han resaltado los que han sido nombrados como el asombro y la familiarización. El asombro representa un momento que, en los discursos de los niños, aparece descrito mediante experiencias ligadas al descubrimiento de nuevos paisajes, personas, lugares, climas, idiomas, acentos, sensaciones, etc. Es de destacar que, en el caso de los niños que migran a Alemania, el idioma constituye a su llegada una barrera entre ellos y la realidad de la cual forman parte. Descubrir es interpretar y la interpretación es un mecanismo a través del cual se sitúan en el mundo cotidiano y elaboran una serie de estrategias orientadas a integrarse en él. Y aquí aparece «la familiarización»: los nuevos contextos empiezan a adquirir significados, es decir, son fuente de comprensión e interpretaciones diversas, teniéndose en cuenta que la ubicación de los niños en los nuevos contextos solo se puede llevar a cabo por medio del pasado incorporado y, de este modo, de los conocimientos, los hábitos y las disposiciones adquiridos en los grupos de socialización de los que formaban parte en Ecuador.

El proceso migratorio de los niños significa, en consecuencia, no tanto la destrucción de las disposiciones y hábitos adquiridos en Ecuador (que, de hecho, se llevan incorporados), sino el encuentro con nuevos espacios de los que, al menos al principio, no conocen nada, salvo aquello de lo que obtienen referencias comparándolo con el pasado. O sea que la memoria de los niños constituye un marco de aprendizaje y de ejercicio sociocultural continúo.

Tras el viaje de sus padres y madres, los niños recuerdan haber reordenado la realidad, es decir, sus relaciones consigo mismos y con los otros. De este modo, su propio viaje implica efectuar un doble salto: el alejamiento de sus contextos vitales y, además, en algunos casos, el alejamiento de las resignificaciones, nuevos afectos y desafectos y estrategias que habían desarrollado durante el tiempo de ausencia de sus madres y padres. Sin embargo, como se ha subrayado en este capítulo, las experiencias del pasado se convierten en recuerdos y los recuerdos en modos de habitar el presente einterpretarlo: la memoria de los espacios que quedaron atrás permanece y se transforma continuamente. A través de la memoria, los niños establecen una relación de conocimiento, y también afectiva, que se extiende no solo a sus experiencias inmediatas, sino progresivamente a su relación con estructuras más amplias de la sociedad.

CAPÍTULO QUINTO

# La escuela

> Mi educación hasta llegar al instituto había servido tanto para reafirmar el centro vital de este universo personal y geográfico como para convencerme de que era la medida del resto del mundo. Ahora, en el instituto, comprendía que aquellos lugares ni eran el centro del mundo ni, lo que resultaba más doloroso, eran la medida de nada.
>
> **Orhan Pamuk,** *Estambul: ciudades y recuerdos*

La escuela y la familia están interrelacionadas de tal modo, en lo que se refiere a su incidencia sobre la vida de los niños, que un cambio en la primera afecta a la segunda y viceversa. Así, si la migración modifica y transforma la organización familiar, también impacta de modo directo en los trayectos escolares de niños y niñas, pues suvida escolar se desarrolla en medio de las relaciones que tienen lugar entre la institución escolar y las familias. Esto quiere decir que los vínculos concretos que se tejen entre la escuela y la familia tienen un papel central en la transmisión y formación de los capitales sociales, escolares y culturales y, por tanto, en la configuración de las subjetividades de los niños. Y estas subjetividades se entrelazan, a su vez, con su papel como estudiantes, estando atravesadas, de este modo, por veredictos que se miden por medio del éxito escolar.

Ahora bien, las relaciones tejidas entre la institución escolar y las familias, como señala Bourdieu (1999a), dependen en gran medida de las representaciones, muy variables según las categorías sociales, que las familias se forjan del «contrato pedagógico»y que difieren, a la vez, en el grado de confianza que estas depositan en la escuela y los maestros, y en el grado de comprensión de sus exigencias explícitas y, sobre todo, implícitas. El presente capítulo se inscribe en esta temática con el fin de explorar las concepciones elaboradas por los padres y sus hijos a propósito de la participación de los segundos en el sistema escolar en España o en Alemania. Tiene dos objetivos principales: 1) Indagar en los discursos de padres y madres inmigrantessobre el «contrato pedagógico», lo cual se lleva a cabo a través de dos tareas secundarias: una exposición de sus representaciones sobre la educación de

sus hijos e hijas en un contexto migratorio, y un análisis de los discursos sobre algunos factores decisivos en las trayectorias escolares de los menores, como el apoyo escolar, la participación paterna en la institución, los criterios para la elección de la escuela y las expectativas familiares. 2) Y explorar los mecanismos a través de los cuales los niños reconstruyen su participación en el espacio escolar. Esto se efectúa también por medio de dos tareas secundarias. En primer lugar, se examinan las representaciones de los niños sobre su educación en un contexto migratorio y, en segundo lugar, se desarrolla un análisis de los elementos que destacan al reconstruir sus experiencias escolares en España o en Alemania.

Las corrientes teóricas que se ocupan de la relación entre las familias/comunidades y la escuela parten de un hecho: la diferencia. Es común la idea de que existe una incompatibilidad entre las familias/comunidades y la escuela; incompatibilidad que, según el planteamiento desarrollado por Jociles (2006), se explica de distintos modos: por el desajuste de contenidos (modelos del multiculturalismo), de estilos de comunicación/interacción (modelo sociolingüístico), de formas de relacionarse con el saber (modelo de la cultura legítima), o por las estrategias sociales y económicas desplegadas con respecto a la escuela por cada minoría o colectivo en función de la estructura de oportunidades existentes en la sociedad (modelo ecológico). Como se verá, la posición que aquí adoptamos se inscribe en el modelo de la cultura legítima, perspectiva desarrollada por Lahire (2000) y, en España, por Franzé (2002), según la cual —como se apuntó en la Introducción— la escuela exige a los grupos minoritarios o de clases bajas una relación docta, reflexiva o teórica con el saber, mientras que en los medios populares la relación con el saber es práctica: no es objeto de reflexión teórica, sino que se procede a su empleo efectivo para la consecución de objetivos concretos en la vida cotidiana.

Los padres y las madres que han participado en nuestro estudio, al igual que sus hijos —que ya han asistido a la escuela en el país de origen, que han mantenido cierto tipo de relaciones con los profesores, que han hecho tareas escolares y que en su día fueron objeto de determinadas expectativas—, han desarrollado una serie de conocimientos, saberes y herramientas que pueden o no ser compatibles con los requerimientos de las instituciones escolares en España y en Alemania. Por otro lado, los progenitores no solo han acumulado experiencias sobre el desempeño de sus hijos como estudiantes, su rol en el proceso educativo y su relación con la institución educativa, sino que ellos mismos han atravesado por un proceso educativo, es decir que tienen experiencias previas ligadas a su propio trayecto escolar, que hoy en día inciden en la elaboración de representaciones, ideas y prácticas al respecto. Los niños y sus padres/madres no llegan vacíos de conocimientos y experiencias

escolares. Algo obvio a primera vista, pero que a veces parece necesario recordar, pues esos conocimientos y experiencias forman parte de los dispositivos a través de los cuales los actores piensan y actúan en los nuevos contextos.

## 1. Desde la perspectiva de las niñas y los niños

### La escuela: presión y segregación

La experiencia de los niños está cruzada por el papel otorgado a la educación en el proyecto migratorio familiar. Los factores afectivos y económicos que, según los niños, justifican su viaje a España o a Alemania pasan a un segundo plano y su escolaridad se convierte, a sus ojos, en la motivación principal de los padres para continuar con el proyecto migratorio familiar:

> Mis padres dicen que sí, que hasta que no tengamos una profesión, que no nos vamos. Yo sí me quedaría porque allí, como he visto las cosas, no quiero. No creo que vayan a cambiar las cosas como están allá (Paola, 13 años, España).

La responsabilidad de la migración es trasladada a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una educación que, de partida, se asume como de mejor calidad que la que se recibe en Ecuador y que, consecuentemente, es mirada como una oportunidad para el ascenso social:

> Allí no hay dinero y si me saco una profesión, no me van a pagar bien (Marta, 12 años, España).

Da la impresión de que el éxito del proyecto migratorio familiar, la posibilidad real de subir en laescala social y económica, depende del desenvolvimiento académico de los niños:

> Yo se que tengo que seguir estudiando por ayudar a mi papá y por la familia. Le dije que aquí me gusta y que los estudios eran mejores. Él me dijo que estaba muy bien, que quería verme, pero que entendía que yo debía estudiar aquí porque así íbamos a estar mejor que en Ecuador (Ana, 12 años, España).

Por otra parte, suele ser frecuente lo que narra Paola, quien realiza una comparación entre su propia trayectoria vital y la de su mejor amiga —residente en Ecuador— quien probablemente, debido a problemas económicos, deberá dejar de estudiar:

> Dice que ya cuando sea mayor, se quiere venir porque allí las cosas mal. Como ella ve a sus padres, que no les alcanza el dinero y su padre le ha

dicho que a lo mejor tiene que salirse del colegio para trabajar (Paola, 13 años, España).

Así, para los niños que asisten a la escuela en España, la situación económica familiar aparece como más boyante que la que tenían en Ecuador[43]. Al ser interrogados al respecto, entienden que la migración de sus padres ha supuesto una mejora económica y tienen la idea de haber pasado a vivir a una sociedad más igualitaria:

En España veo que casi todos tienen el mismo dinero, porque todos tienen casa, todos tienen lujo (Lucía, 13 años, España).

Esta mejoría económica se refleja en la posibilidad de ingresar en un sistema de enseñanza que, para ellos, es también más igualitario y es mirado como mejor.

Aquí es mejor porque, por ejemplo, en Ecuador cuando estaba en tercero- sabía menos cosas que aquí. Aquí me enseñaron muchas más. No se y, por ejemplo, antes escribía mal y aquí empecé a escribir bien (María, 12 años, España).

Se trata, pues, de un «doble salto» ya que, para estos niños, a diferencia de sus progenitores o hermanos mayores que han rebasado la edad escolar, ir a la escuela conlleva la oportunidad de participar de la sociedad nacional y de convertirse en ciudadanos y ciudadanas, es decir, de integrarse en la sociedad de acogida de un modo más horizontal que el logrado por sus padres y hermanos mayores. En efecto, como asevera Heckmann (2008: 47), el mercado de trabajo y las escuelas son los espacios fundamentales para la integración de los migrantes en los países de destino. La escuela es el medio más importante para lograr la incorporación de los migrantes al Estado-nación, pues es en ella donde se internaliza la mayoría de los elementos culturales de la sociedad a la que llegan (lenguaje, normas, símbolos, etc.). Desde esta perspectiva, si el mercado de trabajo no ha integrado (ni integra) a los progenitores de los niños de modo inclusivo, la escuela se muestra no solo como el medio principal para conseguirlo ellos, sino que es la única puerta para acceder a la ciudadanía:

Yo no quiero hacer el trabajo de mi mami. Todo el día la jefa gritando y ella trabajando y trabajando sin parar. Yo no quiero eso para mí (Marta, 12 años, España).

43 El año 2008, en el que se llevó a cabo parte de las entrevistas, aún no estaba marcado por la crisis. El momento en el que se hizo el resto de entrevistas (2009), la crisis ya estaba presente pero no de manera tan pronunciada como actualmente. Como se verá, las referencias a la crisis aparecen sobre todo en el discurso de los padres y las madres.

Ahora bien, ¿cómo se posicionan los chicos frente a las instituciones escolares? Tanto quienes están en España como quienes están en Alemania, miran el sistema de enseñanza alemán o español como un espacio al que se puede acceder más fácilmente que en Ecuador, resaltando el papel jugado por un Estado que cubre los estudios de las personas. De hecho, es muy común encontrar que los niños hacen referencias constantes al Estado como benefactor y como una entidad que los protege y los cubre (si bien, ese mismo Estado que los protege y los cubre también persigue y expulsa a sus familias del país):

> No quiero volver a Ecuador, ahí es pobre y los niños no pueden estudiar como aquí. El Estado te ayuda (Alfonso, 11 años, Alemania).

Ahora bien, existe una diferencia fundamental entre los discursos de los chicos que viven en Alemania y los que viven en España, puesto que los primeros no establecen una conexión tan clara entre el estudio y el ascenso social, probablemente debido a que muchos de ellos se han visto «fuera de juego» desde que iniciaron el procesoescolar. ¿Qué quiero decir con esto? Mientras los unos se han forjado la impresión de que la participación en el sistema español es más igualitaria para todos —aunque esto pueda ser más aparente que real—, los otros tienen conciencia de que en Alemania no es necesariamente así, pues desde muy pequeños se han visto sometidos a marcados procesos de selección. Con fines explicativos, esbozaré un esquema del sistema educativo alemán (Liebscher, 2009: 124-125). En Alemania existen seis tipos principales de escuelas secundarias, que se diferencian por el nivel de dificultad. De cada tipo de escuela es posible moverse a uno superior si se alcanza la calificación mínima exigida, y si se tienen dificultades en una escuela de nivel alto, es posible cambiar a otra de nivel más bajo. Los diferentes tipos de escuelas son:

- *Hauptschule.* Prepara a los estudiantes con una educación básica, que termina después de nueve años (cuatro años de escuela primaria, más cinco años de *Hauptschule*). Es el nivel más bajo de educación general en Alemania y el más fácil en cuanto a exigencia académica. Al terminar estos nueve años, se puede iniciar la formación profesional o continuar los estudios en la *Realschule* o en el *Berufskolleg*.
- *Realschule.* Ofrece una educación secundaria de bajo nivel, pero un poco más intensa que la *Hauptschule*, y termina después de diez años con el bachillerato elemental y la obtención del certificado de estudios secundarios obligatorios, alcanzado mediante un examen que también permite proseguir una formación profesional. Aparte de esta posibilidad, los estudiantes con bachillerato elemental pueden continuar en la escuela para conseguir el bachillerato superior.

- *Berufskolleg*. Incluye varios niveles de formación profesional: *Berufsschule*, *Berufsfachschule*, *Fachoberschule* y *Fachschule*, los cuales ofrecen una formación profesional luego de haber finalizado la *Hauptschule*, formación teórica adicional para jóvenes que reciben formación práctica en una empresa o formación con enfoque profesional de nivel superior luego de concluir la *Realschule*. La educación escolar termina después de doce o trece años en el caso de quienes se gradúan a nivel de bachillerato técnico, y brinda la posibilidad de estudiar en una universidad politécnica.
- *Gymnasium*. Ofrece el nivel educativo de secundaria más alto y con mayor dificultad. Después de trece años, el estudiante se gradúa con el bachillerato, que le permite el acceso a las universidades.
- *Gesamtschule*. Es el único modelo que funciona como una escuela integrada, incluyendo los tres principales niveles de educación antes mencionados (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*). Se ofrecen diversas clases con diferentes niveles de dificultad para cada materia, considerando las fuerzas y debilidades de cada estudiante.
- *Sonderschule*. Se especializa en alumnos que necesitan atención especial debido a discapacidades o dificultades en el aprendizaje. A esta escuela son enviados todos los niños que hablan de forma insuficiente el alemán, con lo cual se les excluye de recibir una educación adecuada a sus capacidades.

En la práctica, cuando los niños terminan la *Grundschule* (equivalente a la primaria), es decir, cuando tienen entre diez y doce años,[44] los profesores tienen que sugerirles a ellos o a sus progenitores a qué tipo de escuela sería mejor enviarlos. Así, los niños que viven en Alemania son objeto de evaluaciones frecuentes que determinan su nivel intelectual desde muy jóvenes, de modo que rápidamente son sometidos a clasificaciones. Y las clasificaciones excluyen, pues separan y etiquetan (Goffman, 2006). Además, el sistema alemán está diseñado de tal manera que las personas conocen desde que son niños qué posición social les espera: ser médicos o ser peluqueros, por ejemplo. Sea como fuere, de todos los casos estudiados en Alemania, solo una niña ha ingresado al *Gymnasium*; el resto ha sido enviado al *Hauptschule* (5) o al *Realschule* (8). Además, como argumenta Heitkamp (2007), aparte de canalizar a los alumnos a los diferentes tipos de escuelas secundarias, las escuelas alemanas tienen otros tres instrumentos de selección: aplazamiento de la educación para los niños de seisaños que no han sido considerados lo suficientemente maduros para la escuela; asignación de los «malos estudiantes» a un tipo de escuela de nivel inferior; y transferencia de los alumnos a una escuela especial (para niños con necesidades educativas especiales).

44 Lo cual varía de acuerdo a cada Estado federal (*Bundesland*).

Este panorama explica, en parte, que las expectativas de los chicos que viven en Alemania sean distintas de los que viven en España. Maggi, por ejemplo, compara las oportunidades en Ecuador y en Alemania y es consciente, a su edad, de que ingresar al *Hauptschule*, al *Realschule* o al *Gymnasium* no es lo mismo. Sus expectativas (serdoctora o veterinaria e ir, por tanto, al *Gymnasium*) se cruzan con las de su padre (que piensa en la *Hauptschule*), pero dependen finalmente de su profesora:

> En Ecuador si se es bueno, se tiene que seguir, hay que hacer cuarto, quinto, sexto y colegio; aquí *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*. Es un poco mejor porque en el Real uno tiene un título y se puede estudiar algo corto y se consiguen trabajos. Yo quiero ir a *Gymnasium* pero mi papá no quiere, porque dice que es muy difícil, él dice que no me va a ayudar porque él tampoco sabe. Él dice que vaya al *Hauptschule* y yo no sé. Si la profesora dice que estoy mejor, quiero ir a *Gymnasium* porque después puedo ser doctora o veterinaria (Maggi, 11 años, Alemania).

¿Quiere decir lo anterior que los niños en España tienen más oportunidades escolares que los que viven en Alemania?, ¿acaso unos ascenderán socialmente y los otros no? Parte de las respuestas a estos interrogantes dependen del tipo de incorporación a la escuela, de los resultados que se logren tras haber culminado la primaria y la secundaria y de su acceso al mercado de trabajo. No tengo respuesta a esta cuestión pues no ha formado parte de mis indagaciones, pero sí lo que los chicos piensan a este respecto.

En España, la trayectoria escolar de la mayoría de los casos analizados está marcada, desde su punto de vista, por ser estudiantes «regulares» o «malos» e, incluso, por haber perdido algún año. Según los resultados de un estudio realizado en España sobre el fracaso escolar (Fernández y Mena, 2010: 86), más de un tercio de los alumnos migrantes de quinceaños de edad ha repetido curso. Sin embargo, la distribución según el nivel de aspiración a realizar estudios de nivel postsecundario es similar para los nacidos fuera de España y los nacidos en el país y, de hecho, en términos generales, los inmigrantes de segunda generación tienen tasas de riesgo de abandono similares a las de los alumnos españoles pertenecientes a las clases trabajadoras. En cambio, los nacidos fuera de España combinan altas tasas de repetición y puntuaciones especialmente bajas en las pruebas objetivas. Esto implica que si bien sus aspiraciones en el sistema educativo son tan altas como las de otros grupos, sus resultados no lo son. Ahora bien, cuando hablan sobre las dificultades experimentadas en su trayectoria escolar, los chicos coinciden en argumentar tres motivos que explican su bajo rendimiento. Por una parte, dicen que el cambio de escuela provocóun declive en el mismo:

> Aquí al principio, por tanta cosa, uno baja más de lo normal: el cambio de ambiente, gente nueva, siempre cuesta (Juana, 14 años, España).

Las diferencias entre un ambiente y otro, dicen, se nota en los estilos, en el contenido, en el sistema de evaluaciones en un país y otro. Se trata de dificultades que no tienen que ver con el origen (Franzé, 2009), sino con la discrepancia entre las habilidades, conocimientos y competencias que los chicos «llevan» a clase y las exigencias tácticas de la escuela (Bernstein, 1989). De esta manera, suelen referirse, por ejemplo, a palabras que son desaprobadas por los profesores («plata», «saco», «billetera»...), a conocimientos de historia que no se consideran válidos o a habilidades que no son valoradas en clase (la buena letra, por ejemplo) o lo son en cursos inferiores (lo que en Ecuador se aprende en tercergrado, en España en segundo):

> Veo que hay cosas que no me han dado. Como no he estado aquí, pues aquí ellos tienen otro estilo, dan otras cosas. Y uno viene acá y dicen que ya han dado en tercero, y de un rato para otro te dicen: «va a haber examen semestral». Por ahí uno repasa mucho, como yo no entiendo, como no he dado nunca, entonces, vienen ellos y te toman todo eso. Por ejemplo, en sintagma me dicen que es una síntesis, que haga una oración y a mí eso nunca me han dado en Ecuador, porque eso han visto en segundoy terceroy yo justo no he estado esos años y solo toman de eso. Entonces, suspendí (Alfredo, 13 años, España).

Otro elemento aludido por los chicos con el fin de explicar sus dificultades en el sistema educativo español son los profesores. Mientras los niños le atribuyen un peso preponderante al rol jugado por las maestras y los maestros en su rendimiento académico, la investigación de Franzé, Jociles, Sánchez, Villmamil *et al.* (2007: 115) demuestra que el profesorado considera que lo que está bajo su control son las relaciones que se establecen en el aula, y no tanto el rendimiento académico que, para ellos, depende de factores «externos»: motivación, implicación de los progenitores, dominio oral/escrito del idioma, etc. Las representaciones de los chicos, como se ha dicho, apuntan a lo contrario. Para ellos hay profesores a los que les cuesta trabajo entender y es precisamente en esas dificultades donde radica el «fracaso» en sus estudios:

> Después repetí. Las matemáticas me costaron porque la profesora era un poco difícil y por eso repetí. No era mala, pero yo diría difícil. Por ejemplo, una vez no me salieron bien unos ejercicios y ella se enfadó mucho y no me gustó. Eso no me gustaba, que se enfadaba mucho: que «no has hecho bien esto» (José, 12 años, España).

También es común que los niños se refieran a los distintos usos del idioma, a los modos diferentes de nombrar las cosas (Franzé, 2002; Moscoso, 2008)

y a su consecuente dificultad para entender lo que algunos profesores y los libros transmiten:

> Cuando vine aquí no entendía tanto, entendía algunas palabras, pero no tanto de lo que hablaban, porque es el mismo idioma pero son diferentes las palabras y eso. Por eso repetí y mi hermana pasó a tercero y yo a segundo. Por eso repetí con otros niños. Algunas veces cuando no entendía algo, no me hacía entender muy bien. A otros niños tampoco les hacía entender muy bien, pero es que ella decía de una forma para que le entendiéramos y algunos le entendían, pero yo no. Como no le entendía, entonces, me explicó de otra forma, pero tampoco entendía; entonces, se enojaba y decía: «venga, que te explique esta». Venía otra profesora a explicarme y yo no entendía hasta que no entendía todo y repetí. Repetí segundo, estuve con una profe buena que nos hacía estudiar y eso, y ahí fue cuando entendí todo. (María, 12 años, España).

En definitiva, los chicos que residen en España suelen achacar su rendimiento a los cambios provocados por la migración, a los métodos utilizados por los profesores o a la dificultad para entender los contenidos. Pero también localizan su «fracaso» en la «pereza», es decir, en su poco impulso para participar de las dinámicas exigidas en el instituto o en el colegio, con lo cual la responsabilidad de su educación recae finalmente en sus hombros y en sus ganas o no de dar una respuesta adecuada a lo que se les pide:

> No tengo buenas notas, son muchos cambios. Yo se lo he dicho a mi madre. No es lo mismo, y peor si tú eres un poquito dejado como yo, entonces, no es lo mismo. Aquí como que me da pereza. Allá no era así (Felipe, 12 años, España).

Del modo en que los niños entienden su papel en el rendimiento académico y del poco peso que en él le asignan a la propia institución escolar (la cual, sin embargo, más que ofrecer respuestas, se convierte en un lugar del que se desea salir), surge una pregunta: ¿podría hablarse de una crisis de adaptación (Lahire, 2005), entendiendo por ello la ausencia de buenas disposiciones o *habitus* que les permitan enfrentar la situación escolar o, al menos, ajustar los mundos sociales en los que se mueven?

Me gustaría exponer el caso de Lucía, que es distinto a los anteriores, pues se trata de un proceso por el cual la incorporación de la niña al sistema educativo es aparentemente armonioso(Lahire, 2004a). En efecto, a pesar de que su experiencia escolar estuvo marcada al principio por la incertidumbre, esta poco a poco desaparece para dar paso a una elaboración de herramientas escolares que, junto a las que ya conocía, le permiten ubicarse en la escuela de modo no solo aceptable, sino «exitoso», al menos en cuanto a su rendimiento académico:

> Soy buena alumna. Dicen que soy la mejor alumna de la clase, pero a mí no me gusta decirlo. No me gusta ser creída, ni ser la mejor ni mucho menos (Lucía, España, 13 años).

Sus padres —según cuenta— apoyan por completo sus estudios y, de hecho, esperan que asista a la universidad y estudie medicina:

> Quiero ser médico, quisiera estudiar en la universidad. Ellos dicen que estudie mucho para que saque una carrera y más adelante haga todo lo posible, y que mi familia también me ayude [...]. Siempre que llegaba a casa, mi padre me decía que si tenía exámenes, me ayudaba en la tarea, me tomaba las materias (Lucía, 13 años, España).

Se aprecia que Lucía recibe un estímulo especial de sus padres, es objeto de expectativas con las que se siente identificada, proviene de una escuela en la que, al parecer, adquirió conocimientos y habilidades que no han provocado un choque con las exigidas en el nuevo contexto, y ha sido capaz de construir nuevas disposiciones acordes a las necesidades de la nueva institución.

El caso de Paola, a diferencia del caso de Lucía, refleja la ruptura entre mundos altamente contradictorios. Ella está ubicada entre la escuela, la familia y un grupo cerrado de amigos que funciona al margen de ambos universos. La experiencia escolar de Paola, según sus relatos, marca un punto de quiebre en su proceso de incorporación a la nueva sociedad. Por una parte, se repite la idea según la cual la responsabilidad del rendimiento académico descansa en los propios niños y en el esfuerzo que pongan en sus estudios:

> Aquí mal, peor porque no me centro en lo que tengo que hacer (Paola, 13 años, España).

Por otra parte, maneja una concepción ambivalente sobre la experiencia escolar pasada pues, por un lado, aprecia una relación afectiva con una profesora de su antiguo colegio en Ecuador pero, por otro, valora más los beneficios del sistema español de enseñanza, que estima más adelantado que el ecuatoriano. De hecho, Paola considera que lo que sabía de antes no es útil, pues no se ajusta con los saberes y contenidos socialmente aprobados y valorados por la escuela española (Franzé, 2002: 325).

> Me acuerdo de la profesora Aurora. Me acuerdo bien de ella porque yo siempre estaba con ella desde cuartoy luego en quintome quitaron de ella. Ella siempre nos comprendía cualquier cosa que nos pasaba y nos ayudaba en las cosas que no podíamos.[...] Los institutos son mejores aquí porque allá me dan otras cosas; no estábamos adelantados como aquí, no sabía nada. Sabía, pero acá estaban más adelantados (Paola, 13 años, España).

El tema que Paola resalta tiene que ver, sin embargo, con su ubicación étnica (Gutiérrez, 2006; Poveda, Franzé, Jociles, Rivas *et al.*, 2007) que, en su relato, se convierte en el centro de su experiencia e incide de modo directo en la manera de incorporarse al universo escolar:

> El primer día fue en otro lugar, en Madrid, con muchos latinos. Entonces yo me llevaba con ellos, casi no había españoles. Allí estaba mejor que aquí porque allá había más latinos y yo me llevaba más con ellos (Paola, 13 años, España).

Paola señala que, desde que llegó a España, ha estado en dos institutos. En su opinión, en el primero estuvo mejor pues había más presencia de niños latinoamericanos, y no así en el actual, pues en él —según dice— se establecen diferencias explosivas entre los latinoamericanos y los españoles:

> Acá algunos son muy racistas, porque yo tengo una amiga que es colombiana, y siempre nos dicen que somos morenas y que somos negras. Nos dicen que nos vayamos a nuestro país (Paola, 13 años, España).

Ante ello, la respuesta de Paola ha sido el replegamiento hacia un grupo de latinos de su edad, pero que están fuera del universo escolar y familiar:

> Tengo amigos españoles, pero no me llevo mucho, porque ellos tienen amigosracistas y yo no voy con ellos. Yo voy con ella o sola. En mi tiempo libre salgo con unos colombianos (Paola, 13 años, España).

De hecho, su relato deja entrever una suerte de despliegue de respuestas de rebeldía y cuestionamiento del orden:

> Dice que me he vuelto mala y no sabe qué hacer conmigo. Mi madre dice que por las compañías. Yo tres días no vine, fui a casa de unos amigos colombianos (Paola, 13 años, España).

Paola deja de asistir a clases, se reúne en casas de amigos donde permanece más de dos días seguidos...; en fin, decide no participar y contradice las reglas de la institución escolar y las de la familia. No piensa en su futuro y el presente le resulta inasumible:

> P: ¿Qué quieres hacer luego?, ¿terminarás el ESO?
>
> R: No lo se...
>
> P: ¿Qué te dicen tus papás?
>
> R: Que me tengo que sacar una profesión buena, una que me guste.
>
> P: ¿Y te gusta alguna?
>
> R: No (Paola, 13 años, España).

Si bien Paola relató con agrado sus experiencias —sobre todo los episodios relacionados con sus abuelos, por ejemplo— y se mostró dispuesta a colaborar en las entrevistas, lo hizo porque, según dijo entonces, se sentía identificada con (y cercana a) gente como la entrevistadora, es decir, también ecuatoriana o latinoamericana. ¿Se podría decir, en este sentido, que Paola desarrolla una cultura antiescolar o prácticas de resistencia por medio de una exacerbación de su propio origen?

> Si estamos con gente de España, dicen: «vete a tu país, tú no tienes que llevarte con ninguno de estos...» (Paola, 13 años, España).

El caso es que Paola prefiere lo «latino» en contraposición a lo «español». Ella ya no es únicamente ecuatoriana, sino «latina». Los límites se amplían y se cierran (Barth, 1976) en sí mismos formando, de este modo, un muro protector del exterior, un microgrupo en el cual Paola se sitúa, ocupa un lugar, se reafirma frente a aquello que la excluye.

Las experiencias de los chicos que viven en Alemania son similares en algunos aspectos a las de quienes viven en España. Por una parte, subrayan en sus discursos la presión del cambio (de país, ciudad, escuela...), el papel de los profesores y la idea de que ellos eran mejores estudiantes en Ecuador:

> Los profesores alemanes no me gustaban. Yo creo, no por ser vanidoso, pero yo era uno de los mejores alumnos en Ecuador. Aquí era uno de los mejores alumnos en comportamiento. No era el mejor alumno, no era súperinteligente, pero siempre me mantenía en el mismo nivel. Me golpeó el viaje de Ecuador para acá, muchas cosas (Édison, 14 años, Alemania).

Sin embargo, existe una diferencia fundamental. En Alemania el idioma es un factor que determina negativamente sus trayectorias escolares. Este tema tiene más peso que otros en sus discursos sobre la escuela y, de hecho, la idea que la responsabilidad del fracaso escolar radica en la haraganería de los chicos desaparece a favor de la que se centra en la dificultad que interpone el aprendizaje del idioma. ¿Qué quiero decir con esto? Para los niños que migran a Alemania, asistir a la escuela es tomar contacto de modo directo con otro idioma (Breuilly, 1987): el alemán. Mientras en lafamilia se habla en español, al ingresar a una institución educativa, este deja de ser un vehículo de comunicación y los chicos se enfrentan a un universo regido por una lengua distinta a la que conocían: nueva, desconocida, ajena.

El peso del alemán se deja sentir en los discursos de los niños sobre la escuela. Más aún en un contexto en el que el sistema mide sus capacidades utilizando como criterio el manejo del idioma, las notas obtenidas y el papel de los padres y las madres que, según el criterio de los profesores (Heitkamp,

2007), es fundamental en el desenvolvimiento estudiantil de sus hijos. Además, los profesores consideran que el éxito no consiste en el mayor o menor esfuerzo de los niños, sino en sus aptitudes intelectuales (Kristen, 2005). Tal vez por ello, las experiencias escolares descritas por los chicos no acentúan el esfuerzo personal para explicar el rendimiento académico, puesto que este no es suficiente para ubicarlos en los niveles educativos superiores. Coinciden con los que viven en España en considerar que los comienzos en el sistema escolar europeo fueron difíciles debido a sus problemas para entender a los profesores y compañeros. Pero mientras en España los niños se refieren a inconvenientes que se superan atendiendo mejor, preguntando o acostumbrando el oído, en Alemania la barrera es planteada como mucho más infranqueable. No son ni los acentos ni el tono de voz ni las palabras diferentes, es el idioma mismo lo que cambia.

El trabajo de McLaughlin (1985: 8) sugiere que cuando un niño se incorpora a la escuela en un contexto migratorio, se ve obligado a aprender la lengua en dos niveles: por una parte, los chicos tienen que interiorizar el lenguaje cotidiano, es decir, el que se utiliza cara a cara con el objeto de interactuar en el aula —con profesores y compañeros— y, por otra parte, tienen que aprender a dejar de lado la lengua de la experiencia cotidiana con el fin de incorporar otras habilidades (abstractas), como son escribir, leer, sumar, restar, etc. La primera parte del proceso, es decir, el aprendizaje del lenguaje requerido para las situaciones cara a cara, es descrita del siguiente modo por los niños cuando relatan los momentos de su llegada:

> Porque ellos hablaban entre ellos en alemán y no les entendía, y yo me quedaba chuta. Y le preguntaba a un niño: «oye, ¿qué dicen?» y él decía: «ey, estoy hablando, no me molestes». Bueno, ahí aprendí el alemán. No entendía las matemáticas, no podía entenderme con los profesores y era un poco vergonzoso, ¿sabes? (Alfonso, 11 años, Alemania).

Por lo que dicen, este aprendizaje resulta insuficiente para el dominio del segundo nivel de uso que se ha señalado. Además, la falta de comprensión del idioma afecta no solo a su rendimiento, sino a la interpretación correcta de las normas y las reglas escolares. Todo ello se debe a que, como explica McLaughlin (1985: 42), los niños no reciben la instrucción suficiente para dominar el lenguaje requerido en la escuela, a que se delega a los progenitores la transmisión de la lengua y la cultura, a que el objetivo principal de la escuela es asimilar a los estudiantes extranjeros a la sociedad alemana, y a que los profesores no han sido entrenados para enfrentar la presencia de niños con necesidades lingüísticas específicas. De esta manera, por ejemplo, Alfonso describe haber sido sancionado por haber transgredido la norma de no ju-

gar al fútbol en clase, pues no la entendía. Y las sanciones se acumulan e inciden en las evaluaciones que los profesores hacen sobre el futuro de los niños:

> Yo no sabía la regla que no podías jugar en el patio fútbol y me soltó un *Tadel* (amonestación), como una advertencia y como me quedé y ese día me puse a llorar. En la clase lloraba y me decían: «ya cálmate». Te pone: «esto hizo el niño a tal hora» y tienes que darle a tus papás y que firmen, y si tienes treso cuatro, tienes un *Verweiss* (reprimida). Yo tenía miedo, ya tenía advertencia, bueno, yo había jugado con una niña y le tiré algo y un profesor me soltó un *Tadel*. Yo: «¡por favor, quíteme el *Tadel*!» (Alfonso, 11 años, Alemania).

La reflexión que hace Paula en un *verbatim* que se expone a continuación es otro ejemplo que permite observar con claridad la dificultad de estos niños para incorporarse a un mundo en el que el idioma es diferente al que manejaban. A través de su testimonio, se pueden apreciar varios elementos que me gustaría destacar con el objeto de demostrar esta dificultad. En primer lugar, si bien es cierto que hay una diversidad de casos y los chicos tienden a reaccionar de distintas maneras frente a la misma situación, es muy común que el idioma sea vivido como una barrera para lograr superar los procesos selectivos que obstruyen sus relaciones con la escuela a distintos niveles. Así, mientras Alfonso es sancionado porque no conoce las reglas de la institución, Paula describe su falta de conocimiento del alemán de tal modo que,mientras se representa a sí misma como muy desenvuelta en Ecuador, la nueva situación la lleva a perder las habilidades sociales que antes poseía. Ella y otros niños dicen no haber sido los mismos *allí* y *aquí*. ¿Se debería pensar, acaso, en términos de una inadecuación entre las disposiciones incorporadas por Paula y el nuevo contexto?:

> Después cuando me pasé a la otra escuela, me comencé a hacer sumisa. Comencé a hacerme *schüchtern*, ¿cómo es?, tímida, entonces no se, ya no era como en Ecuador: no me daba vergüenza de nada. En la clase yo me paraba y les decía todo a los profesores. En cambio, acá todo me daba vergüenza. Si hablaba en alemán, me daba vergüenza de hablar mal y que los otros se burlen. Si hablaba, hablaba poquito, tenía miedo de que me remeden. Me siento súpermal (Paula, 13 años, Alemania).

El desconocimiento del alemán también implica que, recién llegados al país, los niños son separados de sus compañeros de clase para que aprendan el idioma, y luego también es común que el nivel en el que ingresan no corresponda a su edad. A partir de 1978 se aplicó en Alemania la Ley de Reagrupación Familiar. Esto supuso que muchos hijos de migrantes se incorporaran al sistema educativo alemán. La solución pragmática que se puso en práctica en algunos Estados federales fue obligar a ingresar a los hijos de migran-

tes en clases introductorias antes de incorporarse a las clases regulares. En el caso de los niños, esto significó estar aislado del resto de compañeros hasta un año. En otros Estados federales, en cambio, lo que se hizo fue organizar clases impartidas en la lengua materna de los chicos, que fueron subsidiadas por los países de los cuales provenían los padres. Es así como la cultura y la lengua en las escuelas alemanas han permanecido intactas a pesar de la alta presencia de hijos de inmigrantes (Auernheimer, 2005: 79-80):

> Primero yo estaba en una escuela para aprender el idioma (dos años) hasta que este año me pusieron en una clase normal. Allí me enseñaban alemán, inglés, matemáticas en alemán. Nos daban las materias básicas pero con más horas de alemán. Luego entré a una escuela normal. No corresponde a mi edad (Víctor, 12 años, Alemania).

De este modo, cuando los hijos de ecuatorianos se incorporan al sistema alemán de enseñanza, no solo son apartados de otros niños con el fin de que aprendan el idioma,sino que muy frecuentemente son bajados de nivel. Esto, según explica Kristen (2005: 14-15), afecta directamente al desempeño escolar de los niños, pues acarrea dos consecuencias. Primero, el contacto entre los estudiantes nativos y los niños migrantes es fundamental para adquirir el lenguaje de comunicación cotidiana (el alemán) y el desarrollo de herramientas para lograr un trayecto escolar exitoso. Por tanto, la separación entre los niños que hablan alemán y los que no provoca el efecto contrario al que se pretende, pues dificulta el aprendizaje de la lengua. Una segunda consecuencia es que la concentración étnica en la escuela se refleja en el desempeño escolar de los estudiantes (Willms y Chen, 1989; Caldas y Bankston, 1998). Se sabe que al igual que la concentración de estudiantes en razón de su situación socioeconómica influye en el éxito escolar de los mismos, la concentración de alumnos en razón de su pertenencia étnica también tiene un impacto negativo en él. Existen investigaciones (Bankston y Caldas, 1996; Caldas y Bankston, 1997) que proveen evidencia de que las características del contexto escolar influyen en las pruebas, resultados, indicadores y promedios de los alumnos independientemente de sus características individuales. De esta manera, cuando los niños —al ingresar en el sistema educativo— son separados del resto de los compañeros y son bajados de nivel con el objeto de ayudarles a incorporarse al sistema, en realidad se les perjudica:

> Yo iba a pasar a tercer curso cuando vine y aquí estuve ese año, pero después perdí dos años. Iba a ir a la séptima si me quedaba en la misma escuela porque en esa escuela había una escuela normal, pero estaba llena de turcos, árabes y yo no quería porque son agresivos. Entonces, si me quedaba, me bajaban un año más, pero a *Realschule*. Entonces, como mi mamá no sabía

> de esta forma de escuela que hay aquí, yo menos y no quería perder un año más, dije: «bueno, me voy a la *Hochschule*». Pero imagínate, me da lo mismo porque ahora estoy haciendo un año más. *Gymnasium* no, uuuhhh, eso es difícil, yo no puedo (Camila, 13 años, Alemania).

Las dificultades con el alemán, el desconocimiento del sistema por parte de los progenitores, sumado a las bajas notas y a la pérdida de años, ocasionan que estos niños se sientan fuera de juego bastante más precozmente que en España, pues esos factores inciden en la decisión de colocarlos en un nivel u otro del sistema escolar. En efecto, a excepción de un solo caso de los estudiados, el resto de los chicosentrevistados se ubica o ha sido ubicado en los niveles medios y bajos del mismo: *Realschule*, *Hauptschule* y *Grundschule*. De esta manera, los niños relatan distintas experiencias en las que, por unos motivos u otros, son relegados del camino hacia el *Gymnasium*. Los resultados académicos obtenidos por la dificultad con el alemán se convierten, de este modo, en la trampa que los excluye automáticamente del sistema. Camila, por ejemplo, señala que fue su profesor quien tenía claro que «no lo lograría», motivo por el cual la enviaron a la *Realschule*, cerrando para ella la posibilidad de optar por otro futuro. El testimonio de Camila sobre las expectativas de los profesores sobre ella coincide con otros estudios llevados a cabo acerca del impacto de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de los chicos, esto es, acerca de la denominada «profecía autocumplida». Varios autores (Farley, 2005; Schofield, 2006; Stevens, 2007) han encontrado que las expectativas de los profesores afectan directamente al desempeño académico de sus alumnos. Por ejemplo, esperan más de unos estudiantes que de otros, desarrollan unas relaciones afectivas-emocionales distintas con unos niños que con otros, llevan a cabo un proceso de f*eed back* (retroalimentación) diferente... de manera que unos reciben más atención que otros, permiten que unos estudiantes participen más que otros, etc. (Hekmann, 2008: 49). Esas expectativas afectan al modo en que interactúan con los chicos y como resultado, sus expectativas se convierten en verdaderas:

> Podía más alemán, podía escribir más, pero tuve un cuatroen alemán. He repetido un año. Antes no podía alemán y cuando pude estuve, pero en el séptimouno debe decidir si hace o no el *Realabschluss*. Yo era buena, tenía dosen mate. Pero mi profesor no quería que yo siga el curso porque para él estaba claro que no lo iba a lograr (Camila, 13 años, Alemania).

¿Cómo piensan los chicos esta suerte de destino que les es impuesto o al que tienen que combatir? Por un lado, los que ya han sido evaluados son conscientes de que existen opciones con las que no pueden contar, pues el futuro de las personas está marcado por el sistema educativo en el que partici-

pan. Aquellos niños que aún no han sido evaluados tienen la presión de no ser bajados de nivel. De lo contrario, dicen que terminarían siendo albañiles o limpiadoras, esto es, ocupando una posición baja en la escala social.

Los niños saben perfectamente que existe una relación entre el dominio del idioma y el rendimiento académico. Ambos son los elementos que los profesores consideran a la hora de determinar el futuro de cada uno de ellos, además del papel de la familia en ello, lo cual no es tratado por los niños. En consecuencia, si no alcanzan cierto nivel en el dominio del idioma, no solo no obtienen las notas esperadas, sino que se estima que su nivel intelectual no es el adecuado, alcanzando una baja puntuación en la evaluación y siendo enviados a los niveles medios y bajos del sistema.

En resumen, existen varios factores que cruzan las trayectorias escolares de los niños. Todos ellos se sienten sometidos a una presión familiar que se traduce en el papel atribuido a su educación en el éxito migratorio —para el caso español— y en superar el obstáculo del idioma y no ser excluidos del sistema precozmente —para el caso alemán—. Los chicos que viven en España piensan que su esfuerzo es insuficiente, no se sienten alentados a alcanzar el rendimiento que se espera de ellos y, al contrario, viven la culpa frente a sus padres por no cumplir con las expectativas. En este sentido, a pesar de que a ratos hacen referencia a las carencias de un sistema que no se ajusta a sus requerimientos, la responsabilidad de su rendimiento académico es atribuida a ellos mismos, tal como se ha dicho más atrás. Ellos poseerían, de este modo, la posibilidad de salir de la posición ocupada por sus progenitores en el mercado de trabajo. Así, por ejemplo, si Paola no consigue terminar la ESO (enseñanza secundaria obligatoria) y Juan tampoco, acabarán posiblemente haciendo el mismo trabajo que sus padres, aunque sus expectativas al haber ingresado en la escuela hubiesen sido otras. Los niños que viven en Alemania, en cambio, no se refieren a las expectativas que la familia proyecta en ellos. ¿Por qué? Parte de la respuesta se encuentra probablemente en el hecho de que el sistema educativo alemán clasifica a sus estudiantes tan tempranamente que no ofrece la oportunidad de que ni los padres ni los hijos imaginen un futuro familiar e individual completamente distinto al actual.

## Lo etno-nacional, la singularidad y el estigma

Una vez que los niños se enfrentan al contexto escolar, la dimensión etnonacional adquiere una relevancia inusitada en la medida en la que la escuela es una arena política de confrontación minoría-mayoría; es decir, es el único espacio de contacto obligatorio entre los individuos que pertenecen a ellas (Carrasco, 2008: 198) y, por tanto, es un ámbito en que se ponen en juego las identidades etnonacionales de los distintos participantes. En efecto, por lo

que se desprende de los discursos, asistir a la escuela supone la posibilidad de escalar socialmente —en el caso español— y el ingreso a un espacio que representa al Estado-nación —en los casos español y alemán—. Como señala Bourdieu (2007), para los hijos de migrantes, la escuela es la oportunidad de descubrir y vivir su plena pertenencia de derecho a la sociedad.

Así, los niños sobre los que hemos estudiado se hallarían situados frente a un capital escolar dominante (Bourdieu, 2007) que pone en evidencia aquello que, en principio, sería una diferencia, pero que es convertido en una carencia. En Alemania, hablan alemán, pero no dominan el idioma como el sistema espera que lo hagan; en consecuencia, son relegados. Sin embargo, en España los discursos sobre el acento o el modo de nombrar las cosas, por ejemplo, también denotan diferencias, conforman maneras de no pertenecer:

> No, es que es raro. No sé: «zapato»... no me adapto. Hay niños que son latinos y hablan con la z, pero yo no. No conocía a nadie primero y al principio era todo diferente. Decía «voy a botar» y me decían «*¿a botar?*», «a tirar» o «se me olvidó la funda, ¡uy!, ¡la bolsa!». Casi nadie me entendía, entonces, casi nadie se llevaba conmigo o con mi hermana. Bueno, los latinos sí, pero los españoles casi no (Marta, 12 años, España).

¿Por qué Marta habla de «adaptación» cuando su pronunciación no es idéntica a la de sus compañeros o profesores?, ¿qué significa, para ella, estar adaptada?, ¿por qué es importante decir «tirar» y no «botar»? El ingreso a la escuela es el tiempo de la integración y, con ello, del reconocimiento del otro (Martín Criado, 2010). Pero, ¿cómo se lleva a cabo este reconocimiento?, ¿qué implica que Marta señale, por ejemplo, que no ha sido capaz de adaptarse al no repetir lo que, según sus profesores, es la pronunciación correcta?, ¿qué mecanismo de reconocimiento se está poniendo enpráctica? Básicamente, como se intentará mostrar, se trataría de un reconocimiento efectuado por medio de la singularidad de su condición, es decir, de un proceso a través del cual los esquemas de acción, sentimiento y percepción que los niños ponen en funcionamiento para evaluarse son fruto de la incorporación de las clasificaciones de las que son objeto, que así quedan naturalizadas (Bourdieu, 1999b: 225). En este caso, las clasificaciones étnicas incorporadas por los niños acentúan su condición migratoria como una marca que los distingue en razón de su pertenencia a una minoría étnica. En efecto, la idea de pertenencia, como se ha señalado, no solo no es estática, sino que responde a contextos (Barth, 1976; Moscoso, 2006), es un proceso en constante construcción. Pero en un contexto migratorio posee una relevancia inusitada, y de ahí que resulte interesante un acercamiento a la misma, pues tiene que ver más bien con un mecanismo de etiquetación social que otra cosa.

Ante esto, ¿cabría hablar de una suerte de reforzamiento de la diferencia, como si las maneras de decir, hablar, moverse, es decir, como si los esquemas de acción de los niños, sus disposiciones, fuesen interpretadas como ajenas, distantes, lejanas? Y más aún, ¿aquella distancia o lejanía no sería excluyente? Si esto es así, los niños terminarían por internalizar la mirada de los otros sobre ellos, las fronteras se movilizarían y ellos se convertirían en «otros», incluso para sí mismos.

La categoría utilizada por los niños para caracterizar a quien no es «parte de nosotros» es la de extranjero (*Ausländer*) o migrante. Entienden que el migrante y el extranjero vienen de fuera, de otro lugar que no se encuentra señalado en el mapa del territorio (Moscoso, 2006). Se representa al otro a partir del cual se construye la relación de alteridad (Sciolla, 1983), que permite una reafirmación tanto de quienes forman parte del territorio marcado en el mapa como de quienes que no. En este sentido, al dejar Ecuador, los niños se incorporan a una clasificación social que no conocían y que, sin embargo, constituye un elemento central para elaborar las representaciones de sí mismos. Ahora son percibidos como migrantes o extranjeros. Pero, ¿cuál es el significado que los niños le atribuyen a estas categorizaciones? Los que viven en España, al contrario de lo que se pensaría, afirman, en primer lugar, no ser migrantes. Lucía, por ejemplo, hace un esfuerzo por no caer en una categoría que la convierte, según dice, en alguien diferente y no «una más de todos»:

> No me siento migrante, me siento como una más de todos (Lucía, 13 años, España).

Al indagar en su negativa a suscribirse a la categoría que, sin embargo, se utiliza frecuentemente —incluso en este mismo trabajo— para caracterizar a los sujetos de quien se habla, se extrae la existencia de un estigma (Goffman, 2006) del cual los niños son conscientes y del cual, por tanto, intentan escapar. En consecuencia, insisten en que ellos son uno más y, de hecho, señalan que un ecuatoriano no es un migrante:

> Yo me siento una persona más. Los migrantes ecuatorianos... No se debería decir «migrante», la palabra se usa como si fuera mala porque, al escuchar la palabra migrante en la tele:«es que vienen muchos migrantes». (....) La palabra migrante la utilizan para todo, para buen sentido y para malo (Lucía, 13 años, España).

En España se produce una asociación entre ser «ecuatoriano» y ser «migrante»; pues ambas categorías no se separan la una de la otra, sino que se retroalimentan: ser «ecuatoriano» es equivalente a ser «migrante» y esta última categoría, además, estigmatiza. Ser migrante y ecuatoriano, en el imaginario

de Lucía, se relaciona con aquello que se escucha con frecuencia en distintos ámbitos —sobre todo en los medios de comunicación— y que relaciona la migración con ideas como la de «epidemia» o con la creencia de que los migrantes «vienen a quitar el trabajo» (Rizo, 2001; Retis, 2004):

> Yo estoy orgullosa porque ser de un país no tiene nada de malo, no tiene por qué ser diferente. A veces son un poco racistas, a veces los trabajadores dicen que los ecuatorianos que vienen les van a quitar el trabajo. Que vienen un montón y que son una plaga, una epidemia (Lucía, 13 años, España).

Esto explica la reticencia de los niños a suscribirse a la etiqueta con la cual los llamamos una y otra vez y, en especial, da cuenta de que a pesar de que Lucía, por ejemplo, aparenta no tener ningún tipo de conflicto en su incorporación escolar, es quien expresa de modo más directo su rechazo al uso de la palabra «migrante» para describirse a sí misma. ¿Acaso esto puede ser debido a que si se singulariza a los chicos de acuerdo a categorías étnicas asociadas al ser migrante, se les asigna unestigma étnico que lo que hace, probablemente, es radicalizar la desventaja de estos niños con respecto a otros, ligada a la falta de lo que Bourdieu llama capital cultural e, incluso, lingüístico?

Vale la pena destacar el papel fundamental jugado por los medios de comunicación, tanto en España como Ecuador, en la construcción de las imágenes sobre los migrantes. En España, por ejemplo, Granados (2006: 82) demuestra que los medioshan tratado a los migrantes como un cuerpo extraño al que identificar, cuantificar y controlar para alertar y prevenir de los posibles males que pudieran provocar. Así, es común que se lleven a cabo generalizaciones (los marroquíes, los sudamericanos, etc.) y que se les asocie cierto tipo de fenómenos (delincuencia, bandas, etc.). En Ecuador, sin embargo, parece ser que los medios de comunicación utilizan mecanismos similares al abordar la experiencia de los ecuatorianos en España (Cerbino, 2006): lo hacen en un tono alarmista (proliferan las noticias sobre ataques xenófobos) y victimista («los españoles son racistas»). No es raro, en este sentido, que los chicos hagan alusión a lo que se dice en un sitio y en otro y que, por otro lado, sus experiencias en la vida cotidiana sean distintas a eso que escuchan o ven:

> José: Yo tengo en el instituto un amigo que se llama Bernardo y Paul, son mis mejores amigos. Los dos de España. Han venido acá a jugar, yo he ido a su casa, me han invitado a ir de caza. Yo pensaba que no iba a tener amigos, que me iban a discriminar por ser de otro país y no fue así. Todos querían que vaya a jugar, me invitaron a comer a su casa y a jugar, íbamos a jugar todos los días.

> Pregunta: ¿Por qué tenías miedo de que te rechacen?
>
> José: Porque en Ecuador yo veía en la TV que les pegaban. Porque aquí son muy racistas, les pegaban y la sobrina de la novia de mi padre dijo que yo era, que yo iba a tener problemas, como soy un poco morenito así, que iba a tener problemas. Por eso tuve miedo (José, 12 años, España).

En general, los niños piensan que, como migrantes, son objeto de discursos que pueden ser discriminatorios, aunque no lo hayan vivido directamente. Así, los que señalan sentirse discriminados por pertenencer a una minoría lo achacan a ser tratados como ecuatorianos, lo cual lo relacionan, por ejemplo, con el hecho de que hayalgunos que son «menos despabilados», estereotipo que se generaliza de tal manera que se piensa que «todos los ecuatorianos son así»:

> Nos ven como que somos menos que ellos, no nos toman tanta importancia a veces. Como que somos callados, no despabilamos rápido, así. Como aquí hay muchos ecuatorianos que son callados, no conversan tanto así y piensan que los ecuatorianos somos todos callados, que no nos valemos por nosotros mismos. Hay unos amigos españoles que les tratan mal a los ecuatorianos y a mí no me gusta eso (Alberto, 12 años, España).

Jonathan dice que es común que la gente piense que él, al vestir como rapero, es consecuentemente miembro de una banda latina. Estas agrupaciones juveniles, denominadas pandillas, según explica Cerbino (2009: 102), son el síntoma al mismo tiempo de dos condiciones en las que se encuentran las sociedades contemporáneas. Por un lado, el malestar que viven estas a causa del debilitamiento del pacto social de una modernidad en crisis que se muestran incapaces de reconstruir, dado que se han esfumado las promesas de emancipación y bienestar que están en el centro de su proyecto. Por el otro, revelan un tipo de orden social que se anida en el seno mismo de la modernidad, bajo la forma de un autoritarismo cuyas estructuras jerárquicas representan la concreción más clara de la época en la que se vive. En España, los medios de comunicación han hecho un tratamiento desinformado y amarillista del tema y, de hecho, la tendencia es a vincular a los jóvenes latinos con las bandas. No es raro, desde esta perspectiva, que los chicos que reproducen cierta estética —como Jonathan— señalen sentirse identificados como pandilleros. En realidad, él y Alberto están visibilizando procesos de generalización por los cuales ambos sienten que, por unos motivos u otros, son encasillados bajo esa etiqueta o como «poco espabilados». Este mecanismo de discriminación (*Geschlecht*), explica Gutiérrez (2006: 18), funciona de tal manera que los sujetos son considerados idénticos en nombre de una nacionalidad, un género, un color de piel, una sexualidad o una norma corporal:

> A los raperos nos discriminan porque dicen que los latinoamericanos se emborrachan y van a beber, y hay peleas y hay matanzas. Entonces, yo creo que nos discriminan a los raperos (Alfredo, 13 años, España).

Gracias a la migración, en España han surgido nuevos «otros» frente a los cuales las identidades (Gil, 2006) se movilizan. Esto consiste, según Santamaría (2002: 12), en instituir sociopolítica y cognitivamente a los migrantes no comunitarios como una «presencia bárbara»—esto es, externa, extraña y extemporánea—, como un problema fundamentalmente étnico. En consecuencia, no es raro que los niños se nieguen a ser tratados como migrantes, pues rechazan la etiqueta con la que se les asocia en el nuevo medio social. Antes su pertenencia se relacionaba probablemente con el lugar o región del que venían o, en cualquier caso, con las fronteras puestas en práctica en momentos y circunstancias determinadas. En un contexto migratorio se observa un proceso por el cual los niños rechazan ser migrantes, si bien, por otra parte, utilizan críticamente la categoría para argumentar el valor de quienes son aludidos por ella:

> Algunos han pensado que los migrantes son tontos y eso. Pero yo he dicho que no son tontos: si yo no se cómo son los españoles, entonces, no voy a decir que son tontos (María, 12 años, España).

Ser migrante, hoy en día, implica ser tratado como distinto y, además, colocarse en una situación de subordinación con respecto al «nacional»: puede dar lugar a procesos de discriminación (Heckmann, 2008).

> Me fastidia porque si ellos fueran a otro país y vieran la situación, no nos juzgarían así (Lucía, 13 años, España).

Huir de (o rechazar) lo que nos marca, ¿supone que somos capaces de escapar? En el mundo existen fuerzas paralizantes. No se podría asegurar que negando el concepto de migrante (o rechazando esta etiqueta para uno mismo) se resuelva la cuestión del estigma. Al contrario, parece ser que el efecto es otro y se produce una suerte de autonegación que termina por equiparar la categoría migrante a la de dominado (Bourdieu, 1999b): negarnos, en el fondo, es negar lo que somos, internalizar el rechazo del otro. Decir que no somos migrantes es una cosa, vernos así es otra y pensar que nos vemos así, otra distinta. La diferencia (etnonacional) es un elemento que se ve, para los niños, en el color de la piel, en el modo de hablar, incluso en los movimientos del cuerpo. Así, al pedir a Lucía que describa a un niño ecuatoriano, ellaseñala sin pensarlo dos veces aquellos signos evidentes: los del cuerpo. Y luego no duda en afirmar su igualdad, el rechazo a cualquier diferenciación:

Por el color de la piel, si no nada más, en el acento, pero yo siempre los veo iguales (Lucía, 13 años, España).

Bourdieu (1999b) establece una relación entre las maneras de ser y la modificación duradera del cuerpo como el lugar en que se inscribe el orden social y, por tanto, en que se edifican las identidades. El cuerpo, así, es una especie de recordatorio y los niños lo expresan perfectamente. Al objetivar el cuerpo por medio del habla, los niños se arrogan ciertos atributos que se convierten en esenciales, esto es, terminan por singularizarse. Si ser migrante se relaciona con adscripciones etnonacionales y esta con un sentido que, para ellos y ellas, es negativo, esta categoría se convierte en algo de lo que uno no se puede desprender y que origina rechazo pues es lugar de subordinación.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en España, ningún niño de los que viven en Alemania menciona la palabra *Migrant* (migrante). Los chicos no se consideran a sí mismos como migrantes. Es más, en algunos casos ni siquiera conocen el término. En una conversación que mantuve con una chica de Kenia (E1), otra de Kurdistán (E2) y una tercera de Ecuador (Cristina), que reproduzco a continuación, salta a la vista que, en el contexto alemán, más que hablarse de migrantes, se utiliza la palabra extranjero (*Ausländer*):

P: ¿Qué es ser extranjero?

E1: Ser de otro lugar

P: ¿Qué es ser migrante?

E1: No lo se

E2: Yo tampoco

Cristina: ¿qué es eso? (entrevista a Cristina, 12 años, Alemania).

Y los que sí conocen la palabra migrante asocian el concepto a los *sin papeles* o a los ecuatorianos que viajan a España:

Un migrante es un ecuatoriano que se va en un barco a España (Maggi, 11 años, Alemania).

«Ser ecuatoriano» y «ser migrante» tienen sentidos distintos en Alemania y en España. De esta manera, mientras que la tendencia es que los chicos que residen en España perciban un mayor rechazo por «migrantes»:

No me llevo muy bien con el conserje de la planta, porque va un español con gorra y no le dice nada. Vas tú o un amigo tuyo con gorra y dice que ya va a guardar la gorra, que por qué no te la quitas, dice que ya te va a enviar a jefatura y te va a poner un parte. Yo le he dicho que eso es mentira, que es

> un poco racista. El dice: «yo no, soy una persona muy democrática, yo no veo que sea así». No es justo que a ellos no les diga nada. Eso me lo dijo un español que siempre lleva gorra y que no le dice nada. Yo estoy con gorra y dice: «que te la quites» (Alfredo, 13 años, España).

Los chicos que viven en Alemania opinan que cuando hay discriminación no es hacia ellos (como ecuatorianos o latinos), sino hacia los extranjeros en general. Cuando hablan de racismo no lo localizan en su vida cotidiana, sino que lo asocian a ciertas zonas o a ciertos grupos (neonazis, *skinheads*). En Alemania, explica Tabares (2005: 147-148), las reformas en la ley de naturalización (*Einbürgerungsgesetz*, modificada en el año 2000) han flexibilizado la definición étnica de ciudadanía y nación, y han incorporado al «no alemán» dentro de la definición del «nosotros». El espíritu de la ley, lejos de reconocer la multiculturalidad, aboga por la «integración» del extranjero a la nación y condiciona su reconocimiento por medio de criterios culturales (dominio del idioma alemán) y económicos (no dependencia del sistema de seguridad social). Las reformas jurídicas, sin embargo, no pueden automáticamente generar reformas en los imaginarios presentes en el espacio público. Por el contrario, la transición de un concepto de nación étnica hacia un concepto de nación pluriétnica, y de un concepto de ciudadanía nacional hacia un concepto de ciudadanía supranacional, es percibida como el debilitamiento de formas de identidad colectiva (la identidad nacional, la identidad cultural). Por esta razón, en el espacio público se observan formas de reconstrucción de la pertenencia colectiva, de un «nosotros» defensivo y regresivo, que se afianzan en imágenes de nacionalidad y de etnicidad que establecen límites sociales a partir de marcadores culturales y de localidad. El ejemplo extremo delresurgimiento de identidades nacionales lo representan los grupos de extrema derecha (*Rechtsradikale*) y los cabezas rapadas (*skinheads*).

Ahora bien, el blanco del rechazo de estos grupos no son, según los niños, ellos como ecuatorianos o latinoamericanos, sino los extranjeros en general. Sostienen que ellos no son objeto de discriminación en su cotidianidad, a diferencia de otros grupos como los turcos o los africanos:

> E2: Hay profesores que están en contra de los extranjeros y hay profesores que son buenas gentes.
>
> P: ¿Cómo se dan cuenta?
>
> E1: Una se da cuenta por cómo hablan, por lo que dicen. A veces hablan de Alemania y dicen «ve a tu país de regreso».
>
> Cristina: Eso nunca me han dicho (se dirige a mí en español) Si nosotros hablamos en español, nos aceptan, les gusta mucho el idioma español y

> les gusta todo de nosotros. Nosotros no tenemos problemas si hablamos español, aquí rápido nos aceptan. Pero de ellos...no se.
>
> E1: Yo me siento bien aquí porque hay muchos lugares a donde se puede ir. Yo no iría a Marzan. Por eso me siento bien, se a dónde puedo ir, a dónde no puedo ir.
>
> E2: Yo viviría en Kreuzberg porque aquí viven los extranjeros o en Neuköln. Pero nunca iría fuera de Berlín porque hay nazis (Entrevista a Cristina, 12 años, Alemania).

Las señas de identidad que los chicos que viven en Alemania relacionan a lo «ecuatoriano» son las que asocian a lo «latino», como en España, pero son valoradas positivamente. Desde esta perspectiva, en su vida cotidiana utilizan lo latino como una marca afirmativa. En Alemania, los latinoamericanos han aprovechado este espacio de reconocimiento para posicionarse con mayores ventajas en la sociedad (Tabares, 2005: 151). Identificarse como latinos resulta estratégico, en especial, por las siguientes razones: en primer lugar, lo latino, como identidad ligada a la diversión y la alegría, favorece la aceptación social del migrante y se convierte en alternativa frente a identidades estigmatizadas; en segundo lugar, su carácter «occidental» favorece la diferenciación frente a otros grupos de extranjeros marginados o estigmatizados, como los musulmanes, por ejemplo; en tercer lugar, lo latino se convierte en escenario para negociar el espacio cultural, social y político de loslatinoamericanos en la sociedad. Así, mientras los niños que viven en España huyen del estigma de ser ecuatorianos o latinos, en Alemania lo utilizan estratégicamente como una afirmación e, incluso, una reivindicación frente a sus pares alemanes. El idioma castellano, el pelo oscuro, la piel morena, los ojos negros... son rasgos que dicen que son valorados y que, de hecho, utilizan como elementos de distinción:

> La gente encuentra bonito que hable español, dicen que quieren aprender español. También les gusta mi pelo. Mis amigos dicen que les gusta mi pelo y mis ojos, y yo les digo que yo odio mis ojos, que yo quiero tener ojos azules. Dicen que tengo lindo color de piel, que soy muy morena y ellos son tan blancos (Tania, 13 años, Alemania).

Ahora bien, ¿cómo se puede interpretar la construcción que los niños llevan a cabo de la mirada de los otros sobre sí mismos? Por una parte, las referencias a América Latina como un sitio exótico, desconocido y salvaje se relacionan con representaciones poscoloniales más amplías construidas en Europa y Alemania (Wallerstein, 1994). Altman (1995: 481) señala que la imagen de América Latina en la literatura alemana muestra claramente que, en este

país, desde muy temprano se formó una idea estereotipada del nuevo continente que fluctúa entre la barbarie y el paraíso.[45] Esta representación fue, desde un comienzo, negativa y perduró durante los siglos siguientes, manteniéndose, con algunas modificaciones, hasta nuestros días. Estos imaginarios constituyen el espejo en los cuales los niños y niñas se miran, de tal modo que no solo han asimilado los estereotipos más comunes sobre los latinoamericanos, sino que, además, ponen en funcionamiento un proceso que se denomina auto-exotización.

¿Qué es la auto-exotización? Kilomba (2008: 24) utiliza el ejemplo de Kathleen, una mujer afroamericana que una vez fue interpelada por una niña blanca quien, refiriéndose a ella le dijo a su madre: «¡Qué» *Negerin* más bonita! ¡Qué bien se ve!¡Qué piel más bonita tiene esta *Negerin* tan bonita! ¡Qué guapa es la *Negerin*! ¡Mamá, yo también quiero ser una *Negerin*!» Kilomba sostiene que la combinación de un concepto positivo (bonita) con otro que es traumático (negerin) —puesto que se relaciona con la historia de esclavitud y colonialismo— representa un juego que dificulta la identificación del racismo. Kathelin es denominada de ambas maneras, de forma que la primera enmascara la segunda. Y la segunda cristaliza las posiciones distintas entre negros y blancos, y la subordinación de los primeros a los segundos. Este ejemplo no es exactamente igual que los casos de los niños que componen nuestra muestra, pero no deja de permitir observar una serie de cosas que podrían pasar desapercibidas con facilidad. En efecto, cuando los niños dicen que los otros se refieren a ellos resaltando el color de su piel o sus ojos —es decir, objetivando el cuerpo—, cuando las niñas señalan ser definidas como calientes o cuando los chicos dicen que los alemanes asocian Ecuador con las ricas y sabrosas bananas, en realidad, están poniendo en práctica el mismo mecanismo que utiliza la niña blanca de la historia relatada por Kilomba con respecto a la mujer afroamericana: la exotización. La objetivación del cuerpo, la utilización de términos que se asocian a lo salvaje o bárbaro, etc, no hacen otra cosa que visibilizar las relaciones entre blancos y mestizos (y entre pobres y ricos) a través de una dicotomía que distingue y, en consecuencia, subordina a los segundos. Así, cuando los niños hablan sobre ellos mismos por medio de la identificación con este mecanismo de exotización, se están auto-exotizando:

---

45 Fue, por ello, sobre el contraluz del «otro» (el bárbaro y el salvaje convertidos en objetos de estudio) que pudo emerger en Europa lo que Heidegger llamase la «época de la imagen del mundo». Sin colonialismo no hay ilustración, lo cual significa que sin el ego *conquiro* es imposible el *ego cogito*. La razón moderna hunde genealógicamente sus raíces en la matanza, la esclavitud y el genocidio practicados por Europa sobre otras culturas (Castro-Gómez, 1998: 12).

> «¡Oh Ecuador! Gute Bananen» dicen (Lucía, 13 años, Alemania).
>
> Dicen que soy «caliente», jaja, no no. Dicen que soy bonita porque soy latina (Tania, 13 años, Alemania).

Mientras los chicos que viven en España intentan escapar del estigma por ser definidos como ecuatorianos/latinos/migrantes, los que viven en Alemania reafirman positivamente su singularidad, aunque también repiten los discursos discriminatorios/exotizantes sobre ellos. Así, si bien es verdad que a los ojos de los niños que viven en España, la educación representa una palanca para el ascenso social, no siempre es así con su situación étnica —al igual que sucede en Ecuador, donde el racismo implícito se halla presente en todas las esferas de la vida y donde probablemente tambiénformaban parte de procesos discriminatorios—. En otras palabras, se piensa en nuevas oportunidades y la escuela representa la posibilidad de escalar socialmente; sin embargo, la pertenencia a una minoría, por una parte, los ubica en una clase social y, por otra, los etiqueta. En cambio, los niños que viven en Alemania no piensan necesariamente su pertenencia a una minoría como un estigma, pero sí expresan la presión de un sistema que los segrega, precisamente por no dominar el idioma nacional, el alemán. Además, si bien no se sienten estigmatizados por venir de Ecuador, de todas maneras forman parte de un grupo mayor de niños que, como ellos, tienen un contexto migratorio (turcos, árabes, etc.) y son ubicados en dispositivos educativos distintos a los de la mayoría de hijos de alemanes. Esto repercute directamente en los resultados de sus estudios, en las concepciones que los maestros tienen sobre las familias y, en consecuencia, en el futuro que se ha elegido o se elegirá para ellos. En este sentido, la mayoría de los niños entrevistados que viven en Alemania es consciente de que se han quedado fuera de juego, tal como se ha subrayado con anterioridad.

Existe algo que cruza indiferenciadamente las experiencias de unos y otros hijos de migrantes: en Alemania y España ocupan posiciones relegadas en las instituciones de enseñanza. Esta cuestión se conecta de modo directo con la idea de «cultura escolar», lo cual abre posibilidades para un análisis más completo. Siguiendo el estudio desarrollado por varios autores en España (Franzé, 2002; Carrasco, 2002; Poveda, Franzé y Jociles, 2009) y en Alemania (Jeschek, 2001, Kristen, 2005; Auernheimer, 2007; Liebscher, 2009), unas instituciones escolares se caracterizarán por ocupar posiciones más o menos marginales en el interior del sistema de enseñanza. Franzé (2002: 93) habla de las instituciones escolares «relegadas» que se distinguen de las que son más prestigiosas, y termina por mostrar que se ha dado una propensión a la distribución diferencial del alumnado, de modo que se se-

para a las nuevas minorías, eufemismo que encubre a los grupos sociales signados por la desventaja escolar, de aquellos colegios con un alto reclutamiento de alumnos del grupo mayoritario. Además, existe una tendencia a que los centros de baja concentración de minorías recluten a sus alumnos de las clases medias y, a la inversa, los de alta concentración de minorías escolaricen una alta proporción de alumnos procedentes de los sectores populares. De esta manera, es probable que las instituciones escolares españolas nosolo ejerzan prácticas internas excluyentes, sino que estén cruzadas por lógicas de segregación, tanto de edad y clase como de etnonacionalidad.

En Alemania, no solo el sistema educativo en sí mismo es excluyente y existe una proporción alta de fracaso escolar entre los alumnos migrantes, sino que la segregación étnica en las escuelas es igualmente muy elevada (Kristen, 2005). Así, también es común que los hijos de migrantes y los estudiantes de clases sociales más bajas predominen en las *Hauptschulen* (Heitkamp, 2007: 20). En otras palabras, en Alemania, al igual que en España, existe una fuerte división por etnia y clase social en la educación, lo cual crea fuertes desigualdades también en el campo laboral (Auernheimer, 2006). Esto quiere decir que, en los sistemas educativos alemán y español, los hijos de migrantes —en razón de su condición étnica, el estatus socioeconómico, la edad, etc.— están concentrados en unas escuelas y están subrepresentados en otras. En consecuencia, la lógica es la misma en un sistema y otro, de tal manera que es más probable que los niños pertenecientes a clases bajas compartan más experiencias con los hijos de migrantes que con los niños o españoles o alemanes de clases altas. Los dos primeros forman parte de un colectivo que, en general, se localiza en las minorías, en los «desaventajados». No se ha de olvidar, por otro lado, que al ser niños, cargan con un tercer nivel de exclusión: el que depende la edad, de la pertenencia a una generación.

## 2. Desde la perspectiva de las madres y los padres

### Dentro y fuera: el sacrificio y los mandatos parentales

Los discursos sobre la educación de sus hijos de los padres y las madres que residen en España, lejos de lo que se suele pensar con frecuencia, sobre todo, por parte de los profesores y profesoras, denotan una alta valoración de la misma. En general, los padres y madres entienden que la educación formal de sus hijos es un valor añadido, y que ir a la escuela es importante (Martinic, 2001). Por una parte, relacionan el acceso a la escuela con el ascenso social, al igual que los niños:

> La ilusión que tenemos nosotros como padres es que lleguen a ser algo; por algo me refiero a hacer una carrera, o sea, a estudiar; siempre les pedimos a ellos queestudien. Mientras nosotros les podamos dar los estudios, les daremos. Nosotros como padres queremos que tengan una carrera, no se de qué, ellos mismos sabrán valorar y nosotros aspiramos y tenemos la ilusión de que sean alguien en la vida. No se qué, que no sean como nosotros. Hemos acabado la primaria en Ecuador y como la mayor parte, hemos salido a trabajar. Con una carrera, alguna cosa, yo creo que les facilita la vida. Tenemos la obligación de ayudarles en lo que podamos y estaremos ahí para eso. Nuestra aspiración es que sean alguien en la vida para que puedan trabajar aquí, allá, en otros países. Es lo que pediría el padre, que el hijo llegue a ser algo, que triunfe (padre de Manuel, España).

Es común que padres y madres deseen que sus hijos tengan una vida mejor que ellos en varios aspectos: los que son dueños de un capital escolar esperan que sus vástagos reproduzcan su posición (Bourdieu, 2007), y los que no tienen ni este ni capital económico confían en la escuela como el espacio de adquisición de los mismos (Martinic, 2001). Esto es evidente, en general, en América Latina y en Ecuador, en donde los logros en materia de acceso a la educación han sido importantes. Si bien el acceso a la escuela no ha bastado para sanar las abismales brechas y desigualdades educativas en la región, pues las cifras de deserción y abandono escolar han suscitado discusiones y preguntas en las que este trabajo no puede detenerse, se ha de subrayar que la tendencia general de las familias constiste en buscar la educación formal de sus hijos.

(En Ecuador) La mayoría de padres y madres creen en la escuela y hacen esfuerzos por matricularlos. Así un 90 % de los niños ecuatorianos acceden al segundo año de educación básica. Pero, a medida que avanza el tiempo ese número se desgrana (Luna, 2006: 3).

Algunas posturas desarrolladas sobre el acceso a la educación sostienen que existe una relación entre el origen social y el tipo de establecimiento al que asisten los niños. En otras palabras, los que van a un colegio fiscal o público[46] provienen de familias con menos recursos, las cuales tienen, a su vez, menor escolaridad y capital cultural. Sin embargo, pese a la fuerza de este factor, la explicación del problema no se agotaen el origen social de las familias.[47] Por el contrario, las prácticas pedagógicas y la propia cultura esco-

46 En el anexo No. 2 se expone de modo resumido la organización del sistema educativo en Ecuador.

47 Martínez (2007) señala que, al discutirse a qué se debe la relación entre fracaso escolar y clase social, hay dos tipos de explicaciones. Unas insisten en los aspectos culturales de la clase (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 2001), mientras que otras enfatizan las diferencias de tipo económico (Goldthorpe, 2000).

lar tienen un peso determinante ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen, ya sea para marcar desigualdades educativas entre los niños de las familias más pobres que asisten a la escuela y los que no.

Ahora bien, en un contexto migratorio, la situación presenta sus matices. Por un lado, si bien no se pueden establecer generalizaciones sobre la clase social de las familias migrantes, sí se puede decir que la migración ha provocado un proceso de desclasamiento tanto en España (Actis, 2005) como en Alemania (Hernández, 2007), pues los padres y las madres entrevistados ocupan ciertos puestos en el mercado laboral que: 1) no se corresponden con su posición social en el país de origen, con su titulación, con sus estudios, con sus experiencias, ni con sus conocimientos previos; 2) son ocupaciones fuertemente precarizadas (construcción, servicio doméstico y cuidados, agricultura, hostelería...) y poco valoradas por hallarse en los estratos inferiores de la estructura ocupacional.[48] Las mujeres y los hombres ecuatorianos que han migrado a España y a Alemania forman parte de lo que se denomina la nueva clase trabajadora o el proletariado étnico, a excepción de algunas mujeres que han contraído matrimonio con hombres alemanes/europeos en Alemania, lo cual es concebido por ellas como un ascenso socioeconómico y de estatus social.

De esta manera, el acceso al sistema escolar de los hijos adquiere nuevos significados. Por una parte, los padres y las madres que viven en España esperan que la educación de sus hijos les permita salir de la situación en la que se encuentran o, de modo más concreto, del sector de empleo en el que se hallan sumergidos:

> Entonces, yo digo: «mientras estemos yo y tu papá juntos y estemos vivos y podamos darles hasta donde podamos, pues, tienen que aprovechar. Si ustedes no aprovechan, tarde o temprano andarán como nosotros, buscando trabajo y todo lo demás. Pero ustedes porque no han querido aprovechar» (mamá de Felipe, España).

Se trata, según la perspectiva de esta mujer, es decir, de la madre de Felipe, de aprovechar la ocasión, de responder a las oportunidades que la migración ha abierto a la familia. Se asocia, en todo caso, la oportunidad de estudiar con el esfuerzo y el trabajo que ellos y ellas han hecho:

> Él no ha pasado las circunstancias por las que uno ha pasado, porque uno siempre ha pensado: «si yo he pasado, él no tiene por qué pasar». He debido

48 Sin embargo, como señala Actis (2005) para el caso español, los datos de la EPA y otras investigaciones indican que el nivel de cualificación académica de buena parte de estos hombres y mujeres es superior al del conjunto de la fuerza de trabajo autóctona.

> salir a trabajar desde muy pequeño, me he superado, he pasado del colegio, he pasado la universidad. Todo y uno lo primero que piensa es en los hijos, que no pasen lo que uno ha pasado. Que puedan llegar a ser alguien por medio del esfuerzo de los padres es en lo único que uno piensa (papá de Felipe, España).

Como se ha señalado en capítulos anteriores, los sentimientos con respecto a la propia migración suelen ser ambivalentes. Aquí interesa recordar que, por un lado, se habla de los beneficios que el cambio puede traer (mayores ingresos, separación de parejas maltratantes o relaciones domésticas violentas, etc.) pero, por otro lado, la migración es asumida como un camino difícil y sacrificado:

> A nosotros sí se nos hizo fuerte el dejar a toda la familia, es un golpe psicológico fatal, pero como se dice vulgarmente: si se ha venido para acá es para algo; hay que dejarse de lamentaciones y todo eso.Claro que se sufre, pero ya que se está aquí, hay que luchar (padre de Manuel, España).

Ese sacrificio, el dejar el *allí* atrás, adquiere nuevos significados con la presencia de los hijos en el país de destino: el sacrificio familiar se proyecta en la participación de los niños y los adolescentes en la institución educativa.

> Y eso siempre les digo a mis hijos, que hemos tenido que venir acá por darles eso y todo lo demás. Ojalá lo que uno les dice ellos entiendan. Todavía son...piensan que la vida es chiste (padre de Felipe, España).

Igual que para los propios niños, la participación de estos en el sistema educativo español se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar, y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que elecuatoriano. Así, la educación formal de los hijos/as de migrantes representa un logro para toda la familia, pues supone la adquisición de saberes que no se pueden aprender en el hogar, pero tampoco en el país de origen (Moscoso, 2008). En este sentido, cuando se indaga algo más en los discursos de los padres y madres alrededor del sacrificio familiar en aras de la educación de sus hijos, se encuentran varias ideas. En primer lugar, se asume que la migración supone una mejoría económica familiar que se traduce en la posibilidad de que los hijos e hijas asistan a la escuela:

> Como yo les digo a mis hijos: «el bien es para ustedes, no para mí. A mí no me han podido dar eso mis padres, porque hemos sido muchos hermanos y mis padres eran pobres y no podían tener todo lo que tienen ahora» (mamá de Felipe, España).

De hecho, invertir en la educación de los hijos suele tener lugar tanto en España como en Ecuador:

> Entonces, le dije que en qué colegio querían estar. Porque yo les quería poner en un colegio privado, porque tenía posibilidades para ponerles, pero mi hijo no quería (mamá de César, España).

Según cuentan algunos padres y madres, cuando sus hijos estaban en Ecuador antes de la reagrupación, ya invertieron en una educación considerada de mejor calidad que la que recibían antes del viaje de sus padres, pues los enviaron a un colegio pagado, es decir, privado:

> Este año estamos retomando la rutina de estudio de ellos; como estaban en Ecuador, estuvieron controlados de otra manera porque allá van a un colegio pagado, religioso y el bus iba a dejarles y a recogerles todos los días, que era mejor todavía, porque así no tenían excusa de quedarse por ahí con los amigos o venir caminando (papá de Felipe, España).

En todo caso, sea cual sea la estrategia familiar con relación a la educación de los hijos, el hecho es que, en los discursos de los padres, la migración se convierte en un sacrificio cuya recompensa debería ser encontrada en el éxito académico de los hijos. Ahora bien, quienes han migrado a España también coinciden con sus hijos en la ideade que la responsabilidad del éxito escolar descansa en las y los niñosen tanto que alumnos, y en el esfuerzo que hagan:

> Le digo: «lo que te guste, lo importante es que tú tienes que dedicarte, dedicarte y estudiar para que saques una buena carrera y tengas un buen trabajo, que estés tranquilito. No como nosotros, que ya ves cómo nos toca, cómo nos ha tocado. Todo por ti, eso tienes que valorar». Dice «sí, mamá» (madre de Paola, España).

La dedicación se supone que es clave para un buen resultado en los estudios, lo que actuaría como una palanca que les permitiría saltar hacia otra posición social distinta a la de ellos. Sin embargo, según los datos existentes (García y Moreno, 2002; Franzé, Jociles, Sánchez, Villaamil *et al.*, 2007), se produce una abrupta caída del número de estudiantes hijos de inmigrantes, no solo en los niveles postobligatorios, sino además entre el primer y segundo ciclo de la ESO, lo cual pone en duda que su trayectoria sea fruto únicamente del esfuerzo que ellos y ellas pongan en sus estudios. A pesar de esto, para los padres y las madres, el éxito académico de sus hijos está depositado casi de modo exclusivo en sus manos. Así, el sacrificio familiar se convierte en un mandato: el éxito escolar. Lo contrario, es decir, la deserción o la repetición de años, representa un incumplimiento del mandato parental y, en general, familiar, porque no solo es el padre y la madre quienes están implicados (o aconsejan), sino que también lo suele estar la familia ampliada.

> Cuando llamo a Ecuador, mi familia, todos le aconsejan que tiene que aprovechar, que por él nos estamos nosotros sacrificando para darle una buena educación. Entonces, yo le digo: «vos no te vas a quedar solo de bachiller, tienes que sacar una carrera. Luego ya entras a la universidad», «sí, mamá, yo voy a ser ingeniero como mi tío, porque tiene un tío que es ingeniero» (mamá de Cesar, España).

¿Por qué sucede esto?, ¿cómo explicar que padres e hijos en España atribuyan el éxito y el fracaso al alumno y, en cambio, no sea así en Alemania? Más adelante se ensayan algunas explicaciones o hipótesis tentativas al respecto, que en parte han sido ya esbozadas cuando se ha analizado el discurso de los niños con relación a este tema.

Resulta curioso que los padres que viven en España no tomen en consideración laexclusión a la que los niños se ven sometidos por su pertenencia a una minoría étnica. De hecho, al preguntar sobre este asunto, la mayoría piensa que sus hijos reciben el mismo trato que sus compañeros nacionales:

> En los colegios no hay, por ejemplo, mucha diferencia en el sentido de trato. Están todos por igual (mamá de Marta y María, España).

De hecho, como también se ha avanzado más atrás, se refieren a la incorporación de sus hijos a la escuela en términos de una adaptación. Existe la idea de que su experiencia escolar ha sido exitosa en la medida en que han sabido ajustarse al nuevo espacio, a sus ritmos y particularidades:

> Cuando vinieron, me asombré. Se adaptaron rapidísimo, o sea, ni la comida les ha hecho mal, como si ellos hubieran ido de vacaciones y estuvieran volviendo para acá (padre de Manuel, España).

Y, al igual que los niños, opinan que el sistema educativo español es mejor que el ecuatoriano porque es más avanzado:

> Yo creo que, como dicen mis hijos, es diferente el colegio aquí, es mucho más avanzado, dan materias más avanzadas, o sea, más adelantadas en ciencia y eso (padre de Felipe, España).

El hecho de ser «más avanzado» también se traduce en que hay más medios (ordenadores, internet, bibliotecas, etc.) o espacios (como programas de apoyo escolar) que refuerzan el trabajo escolar de los niños:

> Anda por ahí, aquí hay un centro de estudios, ahora está allí en el ordenador. Es gratis, si tú quieres te inscribes y ya. Por eso te digo que hay ventajas, o sea, aquí hay más medios. Si esos medios hubiesen en nuestro país..., porque deben haber de sobra, con los presupuestos del gobierno, pero no lo hacen (padre de Felipe, España).

Las madres y los padres residentes en Alemania comparten algunas de las concepciones de los que viven en España sobre el sistema educativo en el que sushijos participan. Estiman, por ejemplo, que el sistema alemán es superior en la medida en que hay más tecnología, y se asume que el gobierno invierte más en la educación que en Ecuador:

> La educación así como está, no la educación en sí en Ecuador, sino el sistema. El gobierno no solamente ecuatoriano, sino los latinoamericanos no invierten. Comparado con la tecnología que hay acá, no hace nada. No se qué se puede esperar (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Algunos también piensan que sus hijos vienen de escuelas pobres que ofrecen una educación no tan buena como la de Alemania:

> En el Ecuador estaba en una escuela sencilla, del pueblo. Siempre está más abajo la educación (mamá de Maggi, Alemania).

Los padres que viven en Alemania juzgan, de igual modo, que la educación es mejor en este país por cuanto se valora el fomento de la lectura, la posibilidad de que los niños vayan a bibliotecas, tengan contacto con libros y que la familia sea más activa en su educación:

> Hay cosas buenas y hay cosas malas; por ejemplo, aquí les preparan a los niños muy bien, les leen libros. Nosotros no sabemos eso. Entonces, por eso tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Los padres mismos los preparan aquí en la escuela, los profesores casi no hacen mucho. Es en su casa que aprenden. Aprenden y lo bueno es que se informan bien; no es como en nuestros países, que no visitamos una biblioteca. Aquí no, acá visitan. Eso es lo bueno (mamá de Cristina, Alemania).

Tanto en España como en Alemania circula la concepción de que los títulos obtenidos en ambos países tienen más valor que los ecuatorianos, los cuales no solamente suelen ser devaluados en el mercado, sino que son difíciles de convalidar o reconocer. Los padres y las madres estiman más valiosos los títulos europeos sobre los ecuatorianos pues dicen que «valen más» tanto aquí como allá. Creen que un grado obtenido en Alemania o España supone un salto social en cuanto a la posibilidad de ubicarse en otro lugar social que no sea el que ellos ocupan:

> Aquí tienen que seguir un...¿cómo se dice?...convalidar, tienen que hacer eso, estudiar uno o dos años y sacar el título. Pero de allá no sirve nada aquí. De allá la gente dice: «yo soy esto, asado y cocinado», pero aquí están fregando el suelo, están limpiando (madre de María y Marta, España).

> Yo trabajo, pero no en lo que debo en mi país. No pueden reconocerme el título, porque debo estudiar un año más. Necesitas investigar bien y eso, y necesito mis papeles traducidos al alemán y eso es una complicación grande. No se qué voy a hacer todavía. Es muy difícil (mamá de Alfonso, Alemania).

Sin embargo, los padres y las madres que viven en Alemania, al igual que sus hijos, consideran que la participación de los niños en la escuela no representa una oportunidad para escalar socialmente y, al igual que ellos, también conciben el idioma como un aspecto que determina sus trayectorias escolares, enfrentando mayores dificultades los que llegan con más edad al sistema educativo alemán.

> Con la ventaja de que los dos vinieron pequeños y el mayor estuvo un año en el *kinder*. Ese es el tiempo en el que él aprendió el idioma y las cosas básicas. Ya sabes que los niños son como una esponja, que lo absorben todo (papá Bruno y Sarita, Alemania).

Para las mujeres que no han contraído matrimonio con un alemán o un europeo que hable alemán, es imprescindible que sus hijos aprendan el idioma no solamente porque es indispensable para su desempeño académico, sino porque al estar obligadas a trabajar fuera de casa, ellas no tienen tiempo de ingresar en institutos o academias para aprenderlo. La familia necesita, en consecuencia, de alguien que ejerza de puente con los espacios externos (Pease y Vásquez 1994; Valdés, 2003). Así, los niños, al hacer de interlocutores entre la familia y esos espacios externos, asumen un rol fundamental en el marco de las estrategias de sobrevivencia que la familia despliega en el nuevo país.

El alemán tiene una función escolar y de adaptación, pero también familiar. Me interesa destacar este aspecto, pues atañe a niños a los que Luykx (2005: 1409) denomina agentes socializadores (de la lengua). La autora señala que, en un contexto migratorio, el acceso de los niños a conocimientos y herramientas lingüísticas que suspadres no comparten, genera una situación de transformación de los roles familiares. Esto sucede a través de varios mecanismos. En primer lugar, los adultos pasan a ocupar una posición subordinada con respecto a sus hijos, tendiendo a adaptar su uso del lenguaje a las adquisiciones lingüísticas de los niños. En segundo lugar, aprenden de sus hijos palabras, verbos, nuevas referencias. En este sentido, existen investigaciones —como la de González (2001)— que demuestran que, a través del apoyo escolar que realizan con sus hijos, incluso los progenitores que ya tienen un conocimiento del idioma, incorporan nuevas herramientas (como la escritura), palabras y usos del mismo. Las situaciones en las que los

niños están sujetos a un profundo proceso de socialización lingüística (Lukx, 2005) permiten observar que no solo los padres y las madres actúan sobre sus hijos, sino que estos también actúan sobre ellos y ellas:

> Cuando él vino, le dije: «mira, ustedes tienen que aprender el idioma porque yo voy a necesitar de la ayuda de ustedes, porque yo desde ya les digo: no se alemán, no se nada» (mamá de Víctor y Lucía, Alemania).

Según los padres y las madres, los niños tienen la oportunidad de asistir a un espacio en el que interactúan en alemán y donde, además, tienen la ocasión de aprenderlo. Su aprendizaje es, de este modo, más aventajado que el de otros miembros de la familia:

> Era el único lugar donde escuchaba alemán y cuando terminó la escuela, los profesores te decían qué era lo que habían aprendido, y él era nuestro traductor. Él se iba a veces con mi mamá o conmigo a comprar y él fue el primero que habló ahí alemán (mamá de Miguel, Alemania).

Sin embargo, el otro lado de la medalla es que con el tiempo los niños hablan cada vez menos castellano. Esto es algo que los padres y las madres desean impedir, pues representa perder los lazos con Ecuador, los abuelos, la familia. En efecto, si la familia es uno de los espacios principales donde se habla español en un contexto migratorio, cuando nuevos miembros que hablan otros idiomas ingresan en él, el español corre el peligro de ser dejado de usar. Estos nuevos familiares son tanto las nuevas parejas de las madres como los niños que nacen después del viaje:

> Yo pienso que se te pone difícil la situación porque, por ejemplo, con tu marido que es alemán y tú de habla hispana tienes que aprender con tu marido el idioma de él, ¿no? Entonces, eso les suena a los hijos y los hijos solo quieren hablar el idioma de aquí. Es lo que pasa con mi hijo. El es nacido aquí y no te habla español, él no habla español. El te entiende el 70% y te da la respuesta tal como es, pero en alemán (mamá de Marilú, Alemania).

El caso es que, para los progenitores, el ingreso de los niños en las instituciones escolares está determinado por la obligación de aprender a hablar alemán. Ahora bien, si todos consideran que sus niños, en mayor o menos medida, acaban dominando el idioma, ¿quiere esto decir que entienden que sus hijos se incorporan exitosamente en las instituciones educativas? Hemos visto, aunque sea brevemente, que no. En primer lugar, los padres y las madres señalan que el ingreso de sus hijos en los espacios escolares no fue fácil al principio. Cuando Tania y su hermano, por ejemplo, llegaron, tenían nueveaños. Eso supuso que entraran en contacto con el ale-

mán de forma tardía y que el inicio fuera difícil puesto que, por otro lado, no mantenían relaciones con otros niños latinoamericanos o ecuatorianos con quienes pudiesen hablar en español:

> Complicado; para los dos fue complicado porque cuando se sentaron en la escuela no entendían nada, lloraban; y no poder hablar con nadie porque nadie había ahí que hablaba español, porque todos hablaban francés, chino, pero menos español. Empezaron con el idioma. Después comenzaron a aprender el idioma, a hablar y allí es donde hicieron amistad, todo. Ahí como que se iban adaptando al sistema.Y bueno, no fue tanto que se demoraron, porque en tres meses ya hablaban. En tres meses empezaron a valerse por ellos mismos (mamá de Tania, Alemania).

Tanto los que piensan que sus hijos tienen un buen manejo del idioma como los que no juzgan que este dominio no ha tenido un efecto a nivel institucional. El conocimiento del alemán de sus hijos no es percibido como suficiente para lo que la escuela requiere, es decir, no se refleja en las notas y los resultados obtenidos. De hecho, al igual que sus hijos, diferencian dos niveles en el idioma: el cotidiano y el escolar. El segundo incide en la gramática y en la comprensión de otras materias académicas:

> En alemán puede leer bien, pero en gramática confunde mucho el español con el alemán, y a veces quiere escribir alemán como se escribe en español, y a veces español como se escribe en alemán. Entonces, tiene muchas faltas ortográficas (mamá de Miguel, Alemania).

En cuanto a los padres y las madres que viven en España, ¿cuál es la concepción que manejan sobre las experiencias escolares de sus hijos? Al indagar algo más en su opinión sobre el sistema de enseñanza español, surgen de nuevo las preocupaciones acerca del papel de los profesores:

> Bueno, a mí me parece que aquí no les obligan mucho. En Ecuador están pendientes de los niños. Yo siempre les he dicho a los profesores: «¿qué pasa que los niños no llevan los deberes?» Y los profesores siempre dicen: «no, los niños están bien». En cambio, en Ecuador les exigen, les mandan, es diferente la enseñanza. Mira, aquí lo que les mandan a los niños, yo veo, son redacciones y ellos se ponen. En cambio, allá no. Allá les mandan deberes; ellos tienen que estar pendientes y todo. Esa es la diferencia. Yo tengo una amiga que dice que su niña tiene muchas dificultades en las redacciones. Ese es el problema (mamá de Paola, España).

La preocupación principal de los padres y las madres, al margen del país al que hayan migrado, tiene que ver con la exigencia escolar, que relacionan con el cúmulo de tareas que los chicos llevan a casa. Se mide la eficacia o el

aprendizaje de acuerdo a la cantidad de deberes; lo contrario es interpretado como una señal de poca exigencia y despreocupación por parte de los profesores. En Ecuador, el sistema público de enseñanza suele caracterizarse por ser memorístico y poco pedagógico,[49] pero es el que padres y madres conocen y en el que han sido formados.

> Por ejemplo, las tablas aquí nada, hasta el diezte dicen. Y los estudios en el cole, ellos no tienen que venir. Allá te mandan a memorizar, que te aprendas las tablas, que te aprendas. Así mismo la cuestión de los exámenes, ellos vienen entrenados para que le den un repaso y vayan, porque mi hija dice: «ya tengo examen mamá» y yo le digo: «ponte a estudiar» y ella dice: «no, si ya sabemos» (mamá de Paola, España).

> A mi hija le pregunto y dice: «no me han dado tarea». Yo veo los cuadernos, no es como allá, (que) es más disciplina. En mi escuela tenía matemáticas, inglés, mis cuadernitos bonitos. Aquí no hay. Solo hay hojas y solo es blablablá y no veo y yo traía mucho de la escuela, escribir, escribir. Yo venía a hacer mi tarea, mis hijos no tienen tarea. Creo que en el año tienen dos o tres tareas o les mandan una investigación, pero es verbal (mamá de Fernando, Alemania).

El padrastro de Alfonso, que es alemán y, en consecuencia, ha incorporado disposiciones escolares que no son iguales a las de las madres y los padres de Ecuador, tiene una concepción diferente y valora los métodos puestos en práctica en las instituciones escolares alemanas de distinta manera. De hecho, su perspectiva es interesante en la medida en la que valora exactamente aquello que los padres y madres ecuatorianos critican. El, por medio de su experiencia junto a Alfonso, distingue los distintos procesos de aprendizaje que los niños siguen en Ecuador y en Alemania, y contradice las ideas de los otros. En Ecuador, señala, los chicos son más dirigidos, memorizan, no encuentran las soluciones por sí mismos, al contrario de lo que se promueve en Alemania:

> El sistema es más libre, los niños tienen que encontrar solos las soluciones a los problemas y no tienen que aprender las cosas de memoria. Aprenden solos, reciben material y problemas y los profesores dicen: «ahora haz tú solo las cosas». Eso es muy difícil para un niño que no está acostumbrado a hacer las cosas él mismo, a encontrar las soluciones solo (padrastro de Alfonso, Alemania).

---

49 Más allá de los críticos, un logro importante de mediados de los noventa en Ecuador fue el impulso de la Reforma Curricular Consensuada. Sin embargo, por diversas razones, tal iniciativa con el pasar de los años quedó en el papel, por lo que en gran parte del sistema público persistieron y persisten los viejos esquemas pedagógicos, programas académicos, textos y material didáctico poco pertinentes y desactualizados. Pervive el memorismo, los esquemas jerárquicos en las relaciones maestro-alumno y el maltrato (Luna, 2006: 4).

En esta misma línea, para los profesores alemanes, la importancia de los deberes es menor que la participación en clase a la hora de evaluar a los niños, lo cual es un problema para aquellos que no dominan el alemán:

> Tania tiene buenas notas. Aquí tiene mucho que ver cómo tú eres en clase: si eres atento, bien colaborador, eso te califican. Califican bastante eso antes que deberes. Entonces, ella en la escuela primaria siempre hacía los deberes, siempre tenía un promedio de tres. Entonces, por eso pudo entrar a una *Realschule* y bueno, mi otro hijo no habla tanto (mamá de Tania, Alemania).

Así, las madres y los padres, indepedientemente de que vivan en Alemania o en España, se muestran extrañados e incluso cuestionan la idea de que a los niños y a las niñas se les permita desarrollar sus estudios según su propia iniciativa, «a la voluntad de ellos»:

> Bueno, no lo se, sería regular, no se cómo, pero cómo le digo. No se cómo decir, es que allá les obligan a que estudien, aquí, en cambio, les dejan a la voluntad de ellos. Si quieren hacer lo hacen y si no, no. Allá los profesores les obligaban: «tienes que hacer esto o lo otro, si no, te castigo», pero lo hacían. Aquí, yo he visto que mi hijo no lo hace. Le dicen que haga los problemas. El coge el libro, se queda allí sentado y no lo hace (mamá de Marco, España).

Como señala la madre de Lucía en el siguiente *verbatim*, la falta de presión por parte de los profesores se traduce en un mayor trabajo para ella. Considera que «la falta de obligación» del profesor es un incumplimiento de su rol:

> Hay falta de interés, les deberían obligar a que hagan, que estudien. Falta de obligación de los profesores porque yo atrás de él estoy todos los días: con los deberes, que la letra, que la lectura...Ahí sí me saca de las casillas (mamá de Lucía, España).

Los padres y las madres que están en Alemania cuestionan incluso que en el *kindergarten* los niños no sean sometidos a procesos de enseñanza más formales, y son críticos con la idea de que allí se «pasen jugando». El papel de la escuela y de la educación se distingue, en su opinión, del de la familia. La escuela es un espacio al que se va a adquirir una serie de conocimientos formales que no se pueden adquirir en casa, que es el lugar donde se juega:

> Aquí en el *kinder* se pasan jugando. En Ecuador desde el jardín ya los niños aprenden (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

También piensan que el profesor alemán no lleva a cabo de modo completo su papel. Sin embargo, mientras los padres que viven en España estiman que la falta de exigencia de los maestros es un síntoma de un descuido de los

alumnos, para los que viven en Alemania, se trata más bien de que la responsabilidad del proceso educativo es compartido entre la familia y la escuela. Los chicos no solo aprenden en la escuela, sino que también lo hacen en la casa. Parte de la educación formal de sus hijos está en manos de ellos, lo cual concuerda con el análisis desarrollado por McLaughlin (1985) sobre el tema. Sin embargo, esa delegación es problemática para padres y madres en la medida en que ellos dicen no saber cómo transmitir a sus hijos una clase de conocimientos que no les son familiares o que no tienen.

> No se qué tiempo le dedican, pero aquí el niño no tiene mucha dedicación de la maestra, siempre le enseñan a hacer sus cosas él mismo, solo. En la primera clase, en nuestros países les enseñan algunas cosas. Yo no le había enseñado cosas, porque yo pensaba que era como en nuestra escuela, que les enseñan aquí. Ella tenía que saber coger el lápiz, saber recortar papeles, miles de cosas, reconocer algunas letras. Realmente en nuestros países no es así. Aquí ya lo saben los niños, porque sus padres mismos les enseñan. Los padres mismos les preparan aquí en la escuela, los profesores casi no hacen mucho. Es en su casa que aprenden (mamá de Cristina, Alemania).

Así, consideran que en Alemania a los alumnos no se les presiona ni se les enseña tal como ellos creen que debería hacerse pero, por otra parte, se les exige resultados. Esto denota la idea de que, para estos padres y madres, la responsabilidad del cumplimiento y el seguimiento del aprendizaje de los niños y las niñas debería descansar mayormente en la institución escolar y en los profesores, y no en los propios chicos, al contrario de lo que piensan los que residen en España:

> Aquí no es así, aquí son en un año dividido en dos semestres y no les obligan a los muchachos a que estudien, a hacer los deberes o le dan un chance: «haz mañana o me presentas». No hay esa presión que nosotros tenemos. Sabes que tienes que hacer porque, si no, no te va a ir bien; en cambio, aquí no. Si haces en buena hora, si no,también. Claro que le comunican a los papás: «sabe que su hija en tal materia no hizo tres veces los deberes». Te mandan una carta y tienes que firmar y tienes conocimiento que pasó eso y allí quedó. Si ven que está fallando en algo, no le hacen un trabajo extra para que suban puntos, por ejemplo. No te dicen: «este trabajo no lo hiciste bien, entonces...». En Ecuador no es así. Se tiene las materias, se tiene que hacer los deberes, repasar las materias y todo tiene que estar bonito, ordenado, en limpio. Aquí no les dicen nada; puede estar un cuaderno con mil colores, que no importa. La letra si está horrible, no importa, que eso es parte de la personalidad de los niños, dicen. No hay esa presión de parte de los profesores para que sigan, para que ellos se obliguen a hacer los deberes, a ser buenos en eso, no hay eso. Y cuando fallan, chao (mamá de Tania, Alemania).

Se puede concluir que la representación que se tiene de los profesores, tanto en España como en Alemania, se relaciona con el esquema jerárquico maestro-alumno. Como comenta la madre de Paola, en Ecuador unos profesores de sus hijos eran buenos y otros eran malos porque les pegaban, pero se refiere, en general, a una figura de autoridad casi paternal a la que se debe temer y respetar:

> Pues, donde yo estaba eran buenos, enseñaban muchas cosas a todo el mundo. De allí de mis hijos, pues ellos igual me contaban que eran buenos profesores, que hacían su trabajo de educarles. Pero, claro, hay algunos que eran malos, que les pegaban cuando no les hacían caso. De todo nos comentaban, pero yo creo que los profesores sí son buenos, cualificados y hacen su trabajo (mamá de Paola, España).
>
> Eso influye bastante y no hay esa relación profesor-alumno como en Ecuador. Allá el profesor es el respeto y se hace lo que dice, ¿no? Comparado con aquí, dice «siéntate» y si te da la gana te sientas y si no, no. El profesor no puede alzar la voz y decir «te sientas o te sientas», porque ya te responden. Aquí es así, allá no. Allá te sientas y te quedas callado (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Esta visión sobre los profesores les confiere una legitimidad que muchas veces se ha puesto en duda en Alemania y en España, donde la opinión pública ha empezado a debatir alrededor de una supuesta «pérdida de autoridad» por su parte. En general, los padres y las madres ecuatorianos demandan más atención y presión por parte de los maestros pero, así y todo, tienen una visión bastante positiva de ellos:

> Son guays, bueno, la profesora que la niña tenía era muy maja, se llamaba Charo. La quería mucho a mi hija porque decía que mi hija era muy educada, que llevaba las tareas. Nunca tuvo problemas ella. Con los profesores mis hijos nunca han tenido problemas (mamá de Felipe, España).

De igual manera, hablan de profesores con los que mantienen un contacto y que se implican personalmente en el rendimiento de los chicos con dificultades. Sin embargo, esa implicación no se corresponde con el éxito escolar de los mismos:

> Los profesores se sientan contigo y te dicen: «tú tienes este problema». Pero igual él se quedó de año, no sirvió de nada (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Es muy común, de hecho, que señalen que son precisamente estos profesores preocupados por el rendimiento de sus alumnos los que deciden derivarlos hacia otras instituciones escolares:

> La profe se dio cuenta que eso era para la primera clase o una clase atrás y dijo: «está atrasada». No quiso ayudarla ni nada, ella no tuvo tiempo, estaba en otras cosas, no se. Gracias a ella mismo se cambió, llamó por teléfono a otra escuela (mamá de Maggi, Alemania).

Así, confieren autoridad y legitimidad a la figura del profesor, al que —según sostienen— se le debe respeto y obediencia. El comportamiento ideal esperado por los padres y las madres se ajusta a los requerimientos de la institución escolar: sus hijos deben hacer las tareas, ser disciplinados, no dar problemas, ir a clase. En suma, deben ser «bien educados». Y la idea de «bien educados» es algo que, como dicen las siguientes madres, se ha traído de *allí*, pues se ha aprendido en casa:

> Tú sabes que la educación viene del hogar, no viene del colegio, sino del hogar (mamá de Felipe, España).
>
> Tiene que respetarlo; además, que nosotros tenemos el concepto de que el profesor es como un padre. El respeto es importante; desde niños mismo se aprende (mamá de Édison, Alemania).

El ser «bien educados» tiene significados que se traducen en una serie de códigos y normas de conducta que se deben guardar hacia todos los adultos, como por ejemplo el uso respetuoso del «usted» y no del «tú», el uso de un tono bajo de voz, obediencia, quietud, la prohibición de contestar o contraargumentar e, incluso, el silencio como signo de respeto[50].

> Pero como es diferente la educación allá y aquí, a veces no se entendía lo que decían aquí. Porque allá como se habla de otra forma o algunas palabras son las mismas, pero de diferente manera (madre de Paola, España).

Hay que señalar, como último punto de este apartado, que en Ecuador el problema no es el acceso a la educación, sino la división entre los colegios de élite/privados y los públicos y, en el interior de unos y otros, entre aquellos que son de mejor calidad y los que no. Estas desigualdades suelen ser concomitantes a las de origen socioeconómico de los estudiantes.

Si bien la región ha registrado importantes avances de una generación a otra en cuanto a años promedios de educación, esta tendencia al incremento de cobertura educativa coexiste con una alta estratificación de la educación: los logros educativos varían con el nivel de ingresos, la clase social, la

50 Estos ejemplos constituyen una generalización. Es posible que entre la población afroecuatoriana, en ciertas zonas rurales de la costa o entre grupos indígenas de la Amazonía o la costa, exista una variación de estas normas. Existen igualmente diferencias por clases sociales e incluso por género.

ubicación geográfica (urbano-rural), lo que está perpetuando las desigualdades. «[...] La equidad es sin duda el mayor desafío pendiente ya que persisten enormes brechas entre países latinoamericanos y estratos sociales en cada país, tanto a nivel de la provisión, participación, conclusión de los ciclos educativos y logros académicos (Esteves, 2008: 17-18)».

Existe una brecha entre las instituciones escolares de las zonas rurales y las urbanas, y toda una gama de factores que las diferencia también entre sí, de tal modo que no se puede decir que no haya escuelas de calidad, sino que estas son inaccequibles para la gran mayoría de los niños, y ello suele coincidir con un menor volumen de capital escolar por parte de los padres (Bourdieu, 1997):

> Nosotros también hemos estudiado allí. Yo mismo he estudiado allí. Nosotros no hemos sido nadie, porque nuestros padres han tenido muchos hijos y no le han podido dar los estudios a nadie prácticamente. Solo nos han puesto allí en la escuela, en la primaria que decimos; entonces, ya no ha habido para eso y nosotros no queremos eso para nuestros hijos (padre de Manuel, España).

La desigualdad entre las distintas instituciones escolares no solo no desaparece en los nuevos contextos, es decir, en los países donde migran, sino que se manifiesta asimismo en ellos. Es más, el tipo de vínculos entre las familias y la escuela también tiende a reproducirse a nivel transnacional. Así, la exclusión a la que los niños son sometidos es evidente en el caso alemán, tal como se ha subrayado, y en España la escuela es un lugar en donde se deposita una serie de valores y expectativas que, sin embargo, no son avalados por las cifras y las realidades:[51] la tasa de deserción, el fracaso escolar y la segregación entre alumnos y alumnas en razón de género, clase social y etnicidad/origen ponen en duda la idea de una escuela equitativa y que realmente brinde las mismas oportunidades a todos y todas. No obstante, esa proyección de expectativas en la educación formal de los niños se comprende mejor si se tiene en cuenta que los padres y las madres que han colaborado en este estudio pertenecen a una generación cuyos hijos participan por vez primera en el sistema educativo español, por lo que aún no ha experimentado de modo directo el fracaso escolar de sus hijos, y estos, a su vez, aún no tienen otros hijos en quienes proyectar sus propias ideas y prácticas sobre la educación. Ello es importante a la hora de entender las actitudes de unos y otros frente a la escuela.

Si el mandato parental-familiar de «¡que no sean como nosotros!» corre el riesgo de no ser obedecido, surge una serie de preguntas e inquietudes so-

---

51 Por ejemplo, en la España de 2007, la probablidad de fracaso escolar que puede experimentar un joven de clases agrarias (agricultores y jornaleros) es casi el séxtuple que la que puede afectar a un joven de clase alta (31,4% vs. 5,8%) (Martínez, 2007: 47).

bre el peso que este incumplimiento tiene a nivel personal, familiar y social: ¿qué significa a estos niveles no llevar a cabo el ascenso social que la participación en la escuela promete? En el caso alemán, el fracaso de los niños es expuesto por sus padres y madres en términos de un destino que no se puede eludir. El peso de la escuela y de la palabra de los profesores es vivido como una imposición que desplaza a un segundo plano el papeljugado por los chicos. En España, al contrario, habría que preguntarse por qué motivo los padres y madres colocan la responsabilidad del éxito escolar en manos de sus hijos e hijas, por qué la escuela, por un lado, tiene el peso que le confieren (como una puerta hacia el ascenso social familiar) y de qué modo, por otro lado, le restan responsabilidad en cuanto al rendimiento de sus hijos.

Para las familias, si bien ir la escuela «sí hace la diferencia» (Martinic, 2001) con respecto a los conocimientos adquiridos en el hogar, no basta con acceder a ella. Las desigualdades económicas, sociales, nacionales/étnicas se reproducen a varios niveles y en distintas esferas que sobrepasan lo educativo, tanto en Ecuador como en Alemania o en España. Los destinos de los chicos no se escriben únicamente en las instituciones escolares a las que han tenido la oportunidad de acudir, pues existe una serie de factores que influyen directamente en la vida de las personas y que marcan límites y fronteras. Así, otra cuestión que genera dudas es si, en realidad, el «*¡que no sean como nosotros!*»tiene un significado únicamente económico y si, en un contexto migratorio, no entran en juego otros factores de exclusión como el étnico/nacional. ¿Realmente pasar por la escuela significa dejar atrás la condición migrante?

A continuación se presenta un análisis de los discursos de los padres y las madres cuyo objetivo es enfocar más de cerca sus planteamientos sobre algunos de los factores que inciden en las trayectorias escolares de los niños y niñas, de tal modo que sea posible conectar estas cuestiones con la visión que tienen sobre su papel en la educación de sus hijos.

## Concepciones sobre las trayectorias escolares

En general, los padres y las madres señalan que en Ecuador los criterios para elegir el centro educativo en el que sus hijos recibieron parte de su formación fueron: cercanía al barrio o pueblo, conocimiento previo de la institución educativa —el haber asistido ellos mismos en su infancia o juventud— y el prestigio:

> Como nosotros vivimos en Pifo, siempre nos han dicho que es bueno, porque no podemos decir: «nuestra escuela ha sido siempre mala». La escuela donde les he puesto a mis hijos siempre ha sido buena, es famosa, es una escuela fiscal, no es particular, pero siempre ha sido buena. Todos mis her-

> manos han estudiado allí. Yo no,yo no estudié allí. Entonces, yo les he puesto allí a mis hijos y ha sido buena, sí (madre de Manuel, España).

La escuela en la que la madre de Manuel inscribió a sus hijos en Ecuador es la misma a la que asistieron sus hermanos y, además, como ella señala, a pesar de no ser privada, es «famosa», es decir, reconocida y valorada públicamente, precisamente por ser exigente. Este último criterio se conecta con lo expresado en líneas anteriores, pues es común que en Ecuador se tome la exigencia y el autoritarismo como principios pedagógicos valiosos. Esto es explicado por Venegas de la siguiente manera:

Inclusive muchas familias orientan su decisión de integrar a sus hijos en tal o cual establecimiento a partir del reconocimiento social que este tenga. El problema muchas veces es que esos criterios tienen algunos equívocos como criterio de calidad, uno de estos es que, en algunos de esos establecimientos, «son exigentes» lo que muchas veces significa autoritarios, poco participativos, sin mucha posibilidad de autoiniciativa o creatividad (Venegas, 2007: 39).

Por otra parte, ¿cómo dicen haber elegido la escuela cuando ya vivían en Alemania o en España? La selección de la escuela por parte de los padres y las madres requiere de un elemento imprescindible: la información. Como se ha visto, en Ecuador se habían guiado por los conocimientos previos y por imaginarios alrededor del prestigio de una determinada institución educativa. Estos conocimientos fueron adquiridos por medio de sus propias experiencias escolares, la de sus familiares y por los rumores sobre la calidad de la enseñanza de las escuelas. La pregunta que se deriva de lo anterior es, en consecuencia: ¿qué sucede con estos conocimientos previos cuando hay que aplicarlos a un contexto nuevo? Los discursos de los padres y las madres sobre los criterios utilizados a la hora de ubicar a sus hijos en las instituciones educativas españolas y alemanas permiten entender que estos conocimientos previos no suelen ser compatibles con los requeridos en el nuevo contexto, pues la información a la que tienen acceso es limitada. Van Zanten (2008) sostiene que, en efecto, es común que los padres y madres migrantes (u otros pertenecientes a clases populares) carezcan de información para discriminar entre los centros escolares que son más adecuados para sus hijos:

> Yo cuando sabía que les iba a traer a mis hijos, fui a un colegio. Yo nunca había utilizado eso. Me fui, pregunté y me dieron un papelito. Y me fui a preguntar por allá y me dijeron que no puede hacer nada hasta que no estén mis hijos. Entonces, cuando ya me dieron todos esos papeles, cuando llegaron mis hijos, ya me fui yo allá donde me mandaron (madre de Manuel, España)

> Si estás aquí y no tienes contacto con gente que te pueda ayudar, muy mal. Yo no se por qué pero aquí estamos lejos del país, no sabes nada sobre cómo hacer con tus hijos en la escuela (mamá Marilú, Alemania).

La madre de Manuel, que vive en España, tuvo que preguntar, anduvo de un lado para otro, se acercó a la escuela más cercana, le dieron «un papelito» y así sucesivamente hasta lograr la escolarización de sus hijos. La madre de Marilú, en cambio, cuenta no haber sabido qué pasos dar para que su hijo ingresara a la escuela alemana, tal como se aprecia en el anterior *verbatim*. Ambas mujeres se vieron en la tesitura de tener que tomar contacto con un espacio escolar que no era igual al que conocían, no sabían cómo funcionaba el sistema ni los trámites requeridos para ingresar en el mismo.

En realidad, ningún padre o madre se refiere al prestigio de las instituciones escolares para determinar dónde escolarizar a sus hijos. La gran mayoría señala haberse guiado por la cercanía a sus hogares o sitios de trabajo. Sin embargo, de sus discursos se extrae que a pesar de las pocas posibilidades de elegir una escuela, los padres migrantes también elaboran estrategias que permiten cubrir el poco conocimiento del medio.

Entiendo por cadena migratoria la transferencia de información y apoyos materiales que familiares, amigos o paisanos ofrecen a los potenciales migrantes para decidir, o eventualmente, concretar su viaje. Estas cadenas forman parte de una estructura mayor: las redes migratorias, las cuales son más extendidas y están relativamente afianzadas, desarrollan una dinámica propia que incluso puede desprenderse de los estímulos y desestímulos de la sociedad de destino (Pedone, 2005: 109). Estas redes tienen un valor fundamental para sostener, reproducir e intercambiar bienes simbólicos y materiales y poseen un papel relevante tanto a la hora de elaborarcontactos como en la trasmisión de información. El apoyo de las redes[52]puede convertirse, por lo señalado, en una estrategia a la hora de elegir una institución u otra. La madre de Felipe, por ejemplo, obtiene una recomendación de un amigo de su marido gracias a la cual logra que su hijo ingrese en la misma escuela que el hijo de aquel:

> Cuando vine, mi marido tenía un amigo que le dio la carta para que vengamos. Entonces, tenía su hijo allí en el instituto. Y me lo recomendó y entonces yo fui y me los aceptaron, y ellos no tuvieron problema porque venían de una buena escuela de Guayaquil (mamá de Felipe, España).

52 García (2008) distingue cuatro tipos de familias en función de cómo se vinculan con las redes: 1) familias más asentadas aisladas de redes, 2) familias más asentadas o conectadas a una red, 3) familias menos asentadas aisladas de redes, 4) familias menos asentadas conectadas a una red.

En Alemania, a pesar de la existencia de redes más débiles, no por ello las madres y los padres dejan de recurrir a ellas para elegir una institución escolar u otra. Así, por ejemplo, señalan hacer uso para sus hijos de las plazas que no son utilizadas por otros niños de la familia o recurrir al pariente que habla mejor alemán para que se comunique con los profesores:

> Mi hijo mayor vino directamente al *Kindergarten*. Vino un domingo y a los —*ocho, quince* días ya estuvo. No tuvo problemas porque con antelación mi esposa ya había hablado con los profesores, porque mi sobrino mayor ya estuvo en el *Kindergarten*; entonces, le conocía a mi cuñada, y otra sobrina mía también estuvo aquí y ella tenía una hoja de inscripción con un cupo pendiente; entonces, ella se regresó a Ecuador y quedó el cupo. Hablaron, habló mi cuñado porque yo no sabía el idioma. Habló y le preguntó si le podía dar ese cupo porque mi sobrina se había regresado a Ecuador. Ella no tuvo inconveniente y por eso el cupo estaba ahí y, desde el momento que venimos, él directamente entró (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Una vez más, el papel de la iglesia y de las asociaciones de ayuda para migrantes y sin papeles es fundamental, pues son quienes actúan de lazo entre las escuelas y las familias y son una fuente de información en temas educativos:

> Cuando me fui a averiguar, tienes que tener el papel de la policía y yo dije «si a mi hijo no le logro meter en la escuela, me tengo que regresar». Nos fuimos a Cáritas, ahínos preguntaron cuánto tiempo tengo aquí, si tengo papeles. Yo le dije que no, entonces, me dijeron que podía ir a esta escuela y hablar con el director. Y me dieron tres escuelas que puedo intentar. Después vino una carta diciendo que sí le aceptaban, y ya me vino tranquilidad. Igual en Cáritas me dieron para el médico, para que les atienda, para que les vea a ellos (mamá de Miguel, Alemania).

Si en Ecuador los criterios para la selección de la escuela han sido —como se ha dicho— la proximidad física entre las viviendas y los colegios, el haber estudiado allí o el prestigio de la institución escolar, se entiende que en España y Alemania estos criterios se unen con otros, chocan con la nueva situación, permanecen o se transforman, pues las madres y los padres no cuentan con la misma información ni con el mismo capital específico que esa situación requiere. En este sentido, el papel de las redes es fundamental, pues no solo pueden servir como un espacio para establecer contactos, sino que, además, brindan información sobre las instituciones escolares, su funcionamiento e, incluso, sobre los requisitos burocráticos que se debe cumplir. Por lo señalado, el análisis de Van Zanten (2008: 316-317) se aplica a estos casos en la medida en la que los padres y las madres utilizan las redes con el objetivo de elegir los centros escolares no a partir de criterios científicos,

sino a partir de criterios pragmáticos y sobre todo en función de la proximidad. El prestigio desaparece de los discursos, aunque vuelve a aparecer una vez que los chicos ya forman parte de la institución escolar.

Por otra parte, llama la atención que en los discursos de quienes viven en España no aparezca algo que es fundamental y que, sin embargo, padres y madres parecen desconocer a la hora de construir sus preferencias sobre las instituciones educativas: la clasificación de la que son objeto los alumnos, la separación entre unos estudiantes y otros por su origen o clase social, la excesiva concentración de las minorías en unos centros y ausencia en otros, etc. En Alemania, en cambio, este discurso sí aparece. Los padres y madres afirman saber que existen centros escolares que congregan a unos estudiantes y segregan a otros y, así, dicen preferir que sus hijos no asistan a ellos. De hecho, un criterio utilizado para medir el prestigio de las instituciones escolares alemanas es el número de niños turcos que allí estudian (a los que denominan *muslims*). Esto denota que, en Alemania, toman conciencia más rápidamente de las características del sistema educativo en el que sus hijos participan,y que se hacen eco de la jerarquización de los distintos colectivos de migrantes. En el contexto alemán, la mayoría de los alumnos que son enviados a instituciones escolares de poco prestigio son los descendientes de familias turcas, que numéricamente son un colectivo mucho más numeroso que el latinoaméricano. Este colectivo es estigmatizado en la sociedad en general (Mannitz, 2005) y por los propios padres ecuatorianos, quienes aplican los mismos criterios que los padres de clases medias y altas a la hora de preferir una escuela para sus hijos (Van Zanten, 2008): evitar que estos tengan contacto con hijos de migrantes turcos. Sin embargo, a diferencia de los padres de clases medias y altas, los padres ecuatorianos que he entrevistado no poseen el mismo capital escolar ni los contactos ni la misma información que los primeros, de tal manera de que a pesar de ser conscientesde las diferencias entre unos centros escolares y otros, tienen una capacidad de agencia limitada, pues la decisión final sobre si un niño puede o no cambiar de institución escolar corresponde a las autoridades escolares y los profesores:

> Le inscribí en la escuela de mi hija porque no hay mucho *muslim*, es selecto. Allí hay alemanes que no pueden bien el alemán. El mismo profesor me dijo: «no le metas». Él mismo llamó a otra escuela para que la cojan por su conducta, por el aprecio que le tenía. Me dijo: «allá no, allá están todos los rechazados, los que no han cogido puesto, los expulsados y también los que acaban de llegar y no saben». Entonces, a mi hijo le saqué turno en esta escuela y a la hora de la hora, como no tenía buenas notas, el rector dijo «no le cojo». Allí no están obligados a coger. Entonces, llamé rápido a la otra escuela y no había plaza, y yo lloré porque le tocó ir a esa escuela. Dije «ya se jodió éste» (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Otro aspecto relevante en los discursos de los padres y las madres sobre los factores decisivos en las trayectorias escolares de sus hijos tiene que ver con sus ideas acerca del apoyo escolar que ellos les pueden prestar. Así, cuando hablan del apoyo escolar que pueden proporcionarles, hacen referencia al acompañamiento, al refuerzo en la preparación para los exámenes y el estudio, a la profundización de lo que se ha aprendido en clase o a la realización de las tareas para casa. Generalmente, esta ayuda depende del capital escolar de los padres y las madres, del tiempo del que disponen para ello e, incluso, de la organización familiar alrededor de la misma. En efecto, como se puede ver en el siguiente *verbatim*, el apoyo escolar no es una actividad en laque participan únicamente el padre o la madre, sino también hermanos mayores o miembros de la familia ampliada. La madre de Paola, por ejemplo, es una de las pocas que dice tener más tiempo en España que en Ecuador para apoyar escolarmente a sus hijos. Este tiempo lo dedica a estar «pendiente de sus tareas y obligándoles a hacer las cosas»:

> Yo aquí más, porque como estoy con ellos, como en Ecuador no pasaba con ellos, mis hermanos se encargaban de revisarles los deberes. Yo no: llegaba tarde, cansada, luego a cocinar, a comer, uh, a preparar para bañarles. Casi no he estado atrás de ellos; aquí sí, porque como trabajo tres horas en la mañana y el martes y jueves vengo más tarde. Pero siempre estoy con ellos, pendiente de las tareas. Siempre estoy obligándoles, que tienen que hacer bien las cosas (madre de Paola, España).

La madre de Paola destaca cómo en Ecuador, al no disponer de tiempo, eran sus hermanos quienes se encargaban de «revisarle los deberes». El apoyo escolar es, así, una actividad en la que participan varios miembros de la familia, algunas veces por disponer más tiempo para ello y, otras veces, por poseer un mayor capital escolar, como ocurre con una sobrina universitaria en el siguiente caso:

> El que se ocupaba, pues, mi padre o mi sobrina, una sobrina que justamente ese tiempo estaba en la universidad, le ayudaba (madre de José, España).

Al contrario de lo que suelen decir los profesores en Alemania y en España (Auernheimer, 2005; Franzé, 2008a), que manifiestan que los padres y madres migrantes muestran poco interés en la educación de sus hijos, la mayoría de estos dice llevar a cabo un seguimiento que se mide en la presión que ejercen en casa a través de reglas (control del tiempo frente al televisor, del juego...), de la atención sobre aspectos formales de las tareas (la «buena letra», la ortografía y la gramática), de la vigilancia de las calificaciones, del cumplimiento de las tareas, etc.:

> Que haga buena letra, que haga bien las tablas, porque siempre se falla. En ortografía igual: o bien se come las palabras o no pone mayúsculas o no pone en las palabras que tienen mayúsculas (madre de Marco, España).

> Veníamos, les revisábamos si estaban por lo menos bien hechos, bien presentados y si habían cosas que no entendían. La cosa era darles la impresión de que les revisábamos los deberes aunque no entiendas pero, bueno, y ves si hay orden. A veces lo que leíamos y estaba mal escrito les hacíamos borrar y que escriban de nuevo. Desgraciadamente si tenían muchas faltas, nosotros llegábamos a eso de las seisde la tarde, ellos tenían que volver a hacer de nuevo (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Otros padres y madres, en cambio, confían en los recursos que el medio ofrece a sus hijos (materiales pedagógicos, textos escolares, internet) como un sustituto de lo que ellos consideran no poder hacer:

> Muy poco le ayudo, porque tienen muchas cosas aquí. No creas que es como allá, aquí te piden mucho más, casi tienen todo ellos mismos, tienen los cuadernos, los libros. Sacan mucho de internet. Es una de las herramientas más ágiles para estudiar, entonces, hacen allí la mayoría de las consultas. Yo si te digo la verdad, para ayudarles muy poco, muy poco les puedo ayudar, ya casi no me acuerdo (padre de Felipe, España).

Los que confiesan no ayudar directamente en las tareas escolares lo justifican mediante varios argumentos: falta de tiempo, dificultades en la comprensión del lenguaje o los contenidos, etc. En España, el padre de Felipe, por ejemplo, asegura que la educación es diferente *allá* y *aquí*, lo que se explica, según él, por los modos de hablar distintos y porque los contenidos también son diferentes. Ello le impide entender lo que se solicita a su hijo en la escuela, mientras que en Ecuador, en cambio, sí le era posible apoyarlo:

> Hay diferencias porque date cuenta que en historia te enseñan la historia de aquí, no la de allá. Muchas cosas, por ejemplo, el inglés. Hay materias que allá no hay y aquí sí. En eso tienen un poco de problemas, porque se atrasan dos años y cuando van de aquí, allí tienen otras materias. Por ejemplo, aquí enseñan geografía de España. Cuando vas a Ecuador tienes que estudiar la geografía de Ecuador. Entonces, hay materias que se cambian de nombre. No se el nombre de las materias, pero materias que tienen un nombre diferente a pesar de que es lo mismo (padre de Felipe, España).

En Alemania este inconveniente es especialmente resaltado por las madres y los padres, pues las tareas escolares, los deberes y los exámenes se llevan a cabo en alemán, idioma que no suelen dominar y que, en consecuencia, es un impedimento para poder apoyar escolarmente a los niños:

> Al principio fue difícil para ella por el idioma, y para mí también. Para mí también, porque era un mundo nuevo; yo no le podía ayudar en sus tareas. Tal vez le ayudaba, pero aquí hay otro sistema para ayudar a hacer las tareas (mamá de Paula, Alemania).

Esto significa que, en general, a los padres y madres les resulta complicado ayudar a sus hijos debido a sus propias dificultades para entender ciertos términos, el contenido disímil de las materias o el mismo idioma. Piensan, además, que la carga de trabajo que tienen tampoco les permite pasar tiempo en casa, lo cual se refleja en el tipo y la calidad del apoyo escolar que pueden brindarles:

> Nosotros, por falta de tiempo, no hemos sido los padres que hemos estado revisándoles los deberes. Muy de vez en cuando al principio lo hacíamos (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Las palabras de la madre de Paola —que se transcriben a continuación— ratifican, con todo, la existencia de estrategias de apoyo escolar que suplen la falta de tiempo de los padres, como la adquisición de enciclopedias o, en general, de material de consulta:

> No, yo no puedo. Yo estoy aquí para lo que necesite, tenemos una colección, nos ponemos a verla y también va al instituto los martes y jueves para que le ayuden. Aquí es diferente, ya tú sabes (madre de Paola, España).

En realidad, la idea de ayuda escolar a veces no refleja el tipo de apoyo que los padres y las madres prestan a sus hijos. Al decir que «no ayudan», invisibilizan o infravaloran las estrategias que ponen en juego para apoyar el aprendizaje escolar de los chicos (adquisición de material de consulta, utilización de redes, control del tiempo, atención de los aspectos formales de las tareas, vigilancia del cumplimiento de estas,preocupación por las notas, etc.). Así, los padres y las madres llevan a cabo una serie de actividades de apoyo escolar que muchas veces no identifican como una ayuda:

> Yo no le ayudo, pero le reviso (madre de César, España).

> No, no le ayudo. Solo me fijo si han hecho buena letra y limpio (mamá de Tania, Alemania).

Por otra parte, algunos padres no se implican demasiado en la escolaridad de sus hijos debido a una actitud de respeto hacia los enseñantes. Así, el tipo de apoyo escolar no siempre es el que la escuela demanda, pues se ayuda, sí, pero sin romper los límites de lo que el maestro o la maestra enseña. Otras veces se recurre a las estrategias que ya se implementaban en Ecuador, es de-

cir, a la búsqueda de ayuda en otros miembros de la familia con mayor tiempo y/o capital escolar. César, por ejemplo, según cuenta su madre, en Ecuador no solo estaba acostumbrado a recibir apoyo de un familiar que iba a la universidad, sino que incluso estando en España, tras varios intentos infructuosos de búsqueda de ayuda escolar, la familia termina por recurrir a ese mismo tío para que se la preste. César ha recibido varios tipos de apoyos escolares: el familiar, que es el más valorado por su madre; el brindado por el colegio en la tarde a través del programa PROA;[53] un recurso de consulta vía telefónica ofertado por una editorial (Planeta); y el control puntual que el padre ejerce sobre sus tareas.

> Tuvo dificultades más en matemáticas, y como allá mi hermano mayor es licenciado en física y matemáticas, me acuerdo que aproveché que viajaron mi esposo y mi hijo a Ecuador, y aproveché que ese mes que estuvo le explique y haga entender lo que mi hijo no entendía aquí. Y mi hermano en un mes le puso al tanto, y le ha servido bastante. Es, pues, diferente. Así, por un lado, le ha hecho entender muchísimo a mi hijo, le ha valido bastantísimo ahora que está en el instituto. Yo me acuerdo que estuvo malo y le cuento que repitió, le anoté en eso de Planeta, que le daban clases por teléfono a mi hijo, yo pagaba una mensualidad y él tenía que llamar y decir: «mira, esto tengo ahora y no entiendo», y por teléfono había un profesor que le explicaba y le decía «mira, esto es así», pero no funcionó (madre de César, España).

Como se observa en el siguiente *verbatim*, la hermana mayor (quien llegó con ochoaños a España y hoy tiene quince), apoya a su hermano en las tareas escolares. Una vez más saltan a la vista las desigualdades de género que se reproducen en el hogar, cómo las chicas siguen asumiendo las tareas clásicas asignadas al espacio privado/hogar, lo que tiene repercusiones en su propias trayectorias escolares y personales. Paola, por ejemplo, se hace cargo del cuidado de su hermano en ausencia de su madre: prepara su comida, le da de comer, controla sus tiempos de jugar, hacer tareas mirar la televisión...y le ayuda con los deberes. Las horas que le dedica a su hermano le imposibilitan dedicar un tiempo suficiente a sus propias actividades escolares. Esto seguramente afecta en su rendimiento, a sus resultados académicos y, en consecuencia, a su trayectoria personal. Además, en el caso de Paola se aprecia que otro elemento importante a la hora de entender quién presta apoyo escolar es, aparte del capital escolar de los miembros de la familia, el orden de nacimiento y la relación de edad, es decir, la posición ocupada por los hermanos en la fratría:

53 El Programa de Acompañamiento Escolar (PROA), del Ministerio de Educación español, está destinado a mejorar las perspectivas escolares del alumnado con dificultades tanto en la Educación Primara como en la Educación Secundaria Obligatoria.

> Ella le ayuda, pero cuando ve que no le obedece ni a ella, ella le dice: «haz lo que te dé la gana, no quiero saber nada, no me importa que te peguen» (risas). Es que es ella, la hermana, la que le ayuda con los deberes (madre de Paola, España).

A la sobrecarga de trabajo de los padres y las madres (en especial, de las mujeres, quienes dedican largas e intensas jornadas al cuidado de niños y ancianos o a llevar a cabo tareas de limpieza, fuera y dentro de sus propios hogares), se deben sumar otros factores que dificultan el aprendizaje de rutinas y hábitos de estudio: la falta de recursos —no todos cuentan con libros, diccionarios, internet...—, ausencia de un espacio adecuado para desarrollar las tareas, el impacto de la televisión y los videojuegos, etc.

Habría que añadir que una parte considerable de las estrategias que los padres y las madres que viven en Alemania desarrollan para ayudar a sus hijos con las tareas escolares se dirigen a enfrentar el problema del idioma. Así, hay casos en que recurren a otras personas (jefes o compañeros de trabajo, otros padres y madres del colegio, amigos de la escuela, hijos de amigos alemanes, etc.) para que estas cubran sus limitaciones:

> Eso no encuentras ni en los diccionarios, para nosotros era difícil. Había que coger el teléfono, llamar a los amigos o a las personas para las que trabajábamos o que nos den una ayuda los compañeros. Tuvimos suerte de encontrarnos buenas personas; cuando hemos necesitado, siempre han estado ellos presentes. Se cogía el teléfono para que nos expliquen o le llamaba a una madre de familia, mamá de un amigo. El (amigo) es el que al principio le enseñaba y la profesora dice que con pies y manos le explicaba para que él participe, en los recreos estaba con él, se sentaron juntos. La segunda clase fue más integración del idioma, en la tercera ya debía hacer deberes y, entonces, yo le llamaba a esta familia y nos decía cómo se debe hacer, y si no, yo mismo le iba a dejar donde esa familia para que haga los deberes de matemáticas (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Las parejas de las madres también juegan un rol importante en el apoyo escolar de los niños en la medida en la que dominan el alemán.

> El papá se sienta con él, hace las tareas, cualquier cosa que no entiende. Con él hace los deberes, conmigo no. Le explica cómo es esto y eso. Cualquier cosa, van y consultan en español en el diccionario (mamá de Alfonso, Alemania).

Otros padres y madres hablan de la necesidad de impulsar el aprendizaje del idioma fuera de la escuela. Así, deciden ingresar a sus hijos en instituciones educativas que complementan la escuela, para evitar así, a la vez, que hablen español durante el tiempo que permanecen en ellas, es decir, para que aprendan el alemán:

> En la primera clase la profesora me dijo: «su hija no está muy bien, no entiende, no habla el alemán porque tiene más contacto en español que en alemán». Ella pasaba más donde mi prima cuando yo me iba trabajar; entonces, eso era para ella malo. Encontré a una amiga portuguesa y ella me dijo: «mi hija va a un *hall*. Déjame, yo hablo y a lo mejor ella puede entrar». Entonces, habló y en el *hall* le aceptaron. Ahí cuidan a los niños después de la escuela hasta las cuatro. Ella tenía todo el día contacto en alemán, solamente conmigo contacto en español (mamá de Ana, Alemania).

Hay que subrayar la idea de los padres y las madres que viven en Alemania acerca de que sus hijos han incorporado una serie de hábitos que no tenían en Ecuador, puestoque refleja la función que, en su opinión, desempeña la escuela en la adquisición de saberes formales, pero también de normas y hábitos escolares: «ahora hacen solos sus tareas y son más independientes». La madre de Víctor, por ejemplo, opina que su hijo es más obediente y «cumplido» que en Ecuador:

> Entonces, él allá era suelto, que hacía cuando quería, que no y que por aquí. Aquí él hace, cumple con las tareas, está pendiente: «uy, la profesora me ha mandado bastantes tareas, me levanto a las seis». Él le cumple a la profesora, le manda una investigación, se mete (mamá de Víctor y Lucía, Alemania).

La madre de Alfonso asegura que su hijo no parece su hijo, sino el de un alemán, pues ha internalizado disposiciones que ella asocia al nuevo contexto: disciplina, independencia, orden, interés por la lectura. Esta apreciación constituye un ejemplo del papel fundamental jugado por la escuela en la socialización de los niños, y visibiliza la visión de estos como agentes que internalizan disposiciones escolares que son trasladadas de unos contextos a otros (de la escuela a la familia):

> Te oye, ya escucha, se va solito a los *termines* (citas). Es como si fuera hijo de él. Vas al cuarto y ves sus *termines*. Él solito se levanta, se hace su desayuno, se va a la escuela. Yo no hago nada; lo único que hace es que cuando llega al colegio, me timbra y cuando no me timbra, es que pasó algo. Él tiene su celular, viene, ve la TV una hora. Va a la biblioteca con el papá, trae así de libros en español. Se pasa leyendo *El conejo que limpia la casa* (mamá de Alfonso, Alemania).

Ahora bien, en lo que respecta a la participación de los padres y las madres en la escuela, que también suele ser objeto de interpretaciones culturalistas (Franzé, Jociles, Sánchez, Villamil *et al.*, 2007; Van Zanten, 2008), en España es entendida en términos de reunirse con los tutores, principalmente para conocer el rendimiento de sus hijos:

> Siempre estoy preguntándole. Recientemente me fui con él, cogí una cita y fui ahablar. A los quince días otra vez fui, porque me había mandado una nota que no participa en clase, que no hace nada, que no atiende, que está distraído jugando con los compañeros. Entonces, me fui a hablar con ella (madre de Marco, España).

Los profesores solicitan generalmente que los padres y las madres se acerquen a la escuela en caso de presentarse algún «problema» puntual, con lo cual relacionan su participación con los conflictos o dificultades de sus hijos. Un segundo motivo para acudir a ella es el burocrático, es decir, para la realización de trámites y papeles (búsqueda de plaza, matrículas, etc.) y la toma inicial de contacto con el medio:

> Yo me he acercado ese día que les fui a dejar a mis hijos. Me he acercado y allí le he conocido a la directora, para hacerles matricular —como decimos nosotros— a mis hijos (madre de Manuel, España).

Otro modo de relacionarse con la escuela es la asistencia a las reuniones de padres o del AMPA, por ejemplo:

> A la primera reunión sí fui, estuve presente, pedí permiso en mi trabajo, pedí permiso y, pues, nos han dado un número de teléfono para cualquier inquietud que tengamos, para que pidamos cita y podamos hablar con su tutora. Yo ya pedí, o sea, le dije que me deun día y no pude acercarme, porque me dieron un día que no podía ir y le dije a mi hijo: «dile esto a tu tutora, que esto ha pasado y que otro día, cuando pueda, voy». Voy a intentar acercarme y preguntarle cómo va y que para lo que necesita estoy pendiente (madre de César, España).

Sin embargo, la falta de tiempo vuelve a convertirse en un factor importante que dificulta la participación paterna en las actividades convocadas por el instituto de enseñanza secundaria o por el colegio:

> No he participado en nada, pero cuando llaman a las reuniones, sí me he ido. Pero participar en otras cosas, no he participado, no he tenido tiempo (madre de Marta y María, España).

Entre los entrevistados en España, apenas una madre ha asistido a la «escuela para padres». Como la madre de Felipe dice, no volvió a acudir a ella debido a su presencia irregular en las reuniones y después, a la vergüenza de intervenir en un espacio al que asistía con inseguridad, con una sensación de extrañeza, sin sentirse parte de él. La madre de Felipe afirma que el contenido de lo que se trabajó en la escuela para padres, cuando participó, le resultó interesante, pero que una vez más el tiempo leimposibilitó continuar con

la actividad. Es central el hecho que, en un contexto migratorio, sean igualmentelas madres las que participan y se acercan al centro escolar, a modo de una prolongación del papel asignado de cuidado y crianza de los hijos:

> Es para explicarles sobre la adolescencia de los hijos, a qué tiempo cambian, cómo ha sido la vida de ellos, cómo ha sido nuestra vida, nuestra niñez. Todo eso. Me gustó mucho. Sí quería asistir, pero ya no pude. Quería asistir a todas las clases hasta terminar pero ya no fue posible. La otra semana quise ir, pero tuve que salir para hacer otras cosas. Ahora con tres faltas digo «ya no voy» (risa), me da vergüenza (madre de Felipe, España).

Los que viven en Alemania tienen la imagen de que las instituciones escolares, en general, se preocupan por sus hijos y tienen una relación más cercana con las familias, si se compara con lo que dicen quienes viven en España. Esta preocupación se relaciona con la idea de que existe una suerte de seguimiento de los chicos, que se describe haciendo referencia a la protección y cuidado de la que son objeto:

> Aquí es que Víctor estuvo enfermo con gripe. El día que no va, la profesora llama, y él mismo cogió el teléfono y le dicen que por qué, que qué pasa, y él dice: «estoy enfermo», «¿y cuándo te vas a recuperar?» Él dice: «no se si mañana o pasado, cuando me recupere». Así es aquí. Un día Lucía se había enfermado en clase, y llamaron y me dijeron que iba a la casa porque está enferma. En ese sentido aquí son muy cuidadosos (mamá de Víctor y Lucía, Alemania).

Así, si bien existe un contacto más continúo entre las familias y la escuela alemana, este tiene lugar —al igual que en España— en caso de problemas o conflictos. Los profesores son personas que, según los discursos de los padres y las madres, interactúan permanentemente con ellos: llaman, envían cartas, solicitan encuentros, pero lo hacen cuando se trata de chicos con problemas ya sean de rendimiento, de aptitud o disciplinarios. Señalan que los maestros no descuidan a sus chicos, sino que llevan a cabo un seguimiento continuo y sostenido en el tiempo:

> Allí me llamaban las profesoras, me decían que no atiende, que es inquieto, que no se está quieto, que no hace. Para matemáticas y arte él siempre ha hecho y bien: dibujar, él tiene unos lindos dibujos, ha hecho unas figuras. Es bien creativo y paramatemáticas es bueno. Pero cuando era alemán, algo de escribir, no. Entonces decía: «le decimos que se siente y no se sienta, se pone a caminar por el aula, entonces, su hijo a lo mejor es retrasado mental, que lo lleve a un doctor para que, por si acaso, lo haga examinar». La profesora me enviaba un informe semanal de su conducta, de su actitud en clase; quedamos en eso con él como parte de la ayuda. Muy buena profesora en ese sentido (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Por otra parte, con el fin de acercarse a la escuela, los padres y las madres desarrollan herramientas y saberes que antes no tenían. La participación de sus hijos en el sistema escolar también representa, desde esta perspectiva, el contacto con instituciones de protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que consideran que son inexistentes o ineficaces en Ecuador. Así, la madre de Camila y Pablo no solo recurre a su pareja para interactuar con el colegio, sino que además amenaza con denunciar a los profesores frente a un hecho que ella considera injusto (el niño era continuamente golpeado en la escuela y llegaba con moratones a la casa). Desde esta perspectiva, los progenitores interactúan con las instituciones escolares no solo personalmente, sino también a través de otros medios (centros de apoyo para padres y madres de familia, por ejemplo):

> Entonces, fuimos a ese jardín y les amenazamos. Pero como yo era tonta en ese sentido, no sabía que podía amenazarles. Entonces, primero fuimos con mi esposo a hablar y nos dijeron que era un salvaje. Bueno, todo un churro y como no entendía tanto el idioma, pero mi esposo más, entonces, él fue el que habló. Pero luego hablando con un señor, me dice: «ve, amenázales». Y mi esposo fue y les gritó y les dijo que les vamos a denunciar si mi hijo vuelve con un solo morado a la casa. Y desde allí no volvió con más morados (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

En general, el tipo de participación de los progenitores se concreta, tanto en Alemania como en España, en la asistencia eventual a las convocatorias de la escuela, en el control académico y disciplinar de los chicos por medio de encuentros con los tutores, en el seguimiento de las trayectorias escolares de los niños por parte de los maestros, y en recurrir a mediadores (parejas que hablan alemán, centros de apoyo para padres y madres de familia). A este respecto se pueden señalar dos cosas. Por una parte, las instituciones educativas no son precisamente un espacio abierto a la participación de todos y todas por igual, y los niveles de implicación de padres y madres migrantesconstituye más bien un reflejo de estas dinámicas. En segundo lugar, cabría preguntarse si cuestiones sutiles en el nivel informal (tales como el miedo a la sanción social y profesional) y el idioma tienden a obstaculizar la participación de los padres y las madres. O si el hecho de no compartir la cultura profesional, el origen y la clase social de los otros con quienes deben relacionarse (autoridades, maestros, tutores, etc.) representa una traba o un obstáculo. En cualquier caso, es preciso indicar que existen distintas fronteras entre la escuela y las familias migrantes —simbólicas, lingüísticas, económicas, sociales, espaciales—, y que una de ellas se refiere a lo señalado en páginas anteriores: el desconocimiento de la organización del sistema educativo.

Como se verá a continuación, esto incide incluso en las expectativas escolares que elaboran con respecto a sus hijos. En efecto, de los discursos de los progenitores se extrae que la falta de información también es un inconveniente común, tanto en España como en Alemania, a la hora de tomar decisiones sobre el futuro de sus hijos.

Las trayectorias escolares de los niños y niñas están influenciadas por las expectativas maternales y parentales, por aquello que esperan de ellos (Finn, 1990; Kristen, 2005). En este sentido, es central entender la importancia que tiene el hecho de que, para los padres y las madres, la organización del sistema escolar español y alemán no es similar al que conocían. Si bien se debe hablar de una gama de conocimientos y herramientas escolares que tienen que ver directamente con sus capitales escolares y culturales, que facilitan o dificultan el conocimiento del orden de las instituciones en un contexto migratorio, la organización escolar posee sus particularidades. Así, algunos progenitores no saben cómo se organizan las instituciones escolares, cuántos años deben estudiar sus hijos, qué opciones existen o cuáles son los requisitos para continuar con los estudios. Este desconocimiento incide en las expectativas sobre el futuro de los chicos. Existe, pues, una relación directa entre la información y lo que se espera de los hijos: menos información es igual a menos expectativas.

> Me dice: «mami, es que aquí no cojo profesión, no se qué voy a seguir, no se para qué estoy estudiando». Le digo: «es que tú deberías haber preguntado en el colegio, tú estás yendo, debiste preguntar qué profesiones hay». Me dice: «es que yo no lo sabía», y ahora quiere que le cambie de colegio. Dice que le busque, porque dice que allí no hay la profesión que ella quiere coger (mamá de Paola, España).

> Mi problema es que no estoy muy enterada de cómo es lo del *Gymnasium* y *Gesamtschule* y todo. Entonces, no puedo saber qué van a hacer ellos (mamá de Víctor y Lucía, Alemania).

Ahora bien, la falta de información no representa de ninguna manera un obstáculo para elaborar expectativas sobre el futuro de los chicos acordes a la situación. De hecho, la mayoría de los padres y madres desea que sus hijos tengan un título, una carrera o una profesión:

> Pero que tenga un título y que sea alguien en la vida, con eso me conformo. Yo no puedo decir que ni esto ni lo otro. Lo que esté en el destino, pero que él tenga una carrera (padre de Manuel, España).

> Yo quiero que no sea como yo, que no sea nadie, que vaya a la universidad, que saque su carrera (mamá de Ana, Alemania).

Los padres y madres expresan así la aspiración de que sus hijos obtengan una formación que les permita alcanzar un estatus y posición social superior al suyo, y el camino reconocido para alcanzar dicha meta es el académico. Ahora bien, aunque los que viven en Alemania desean lo mismo que los que viven en España, existe una diferencia importante a la hora de desarrollar las expectativas sobre el futuro de sus hijos. En España, el hecho de hacer una carrera o tener una profesión suele ser ambivalente, pues puede significar varias cosas al mismo tiempo (ir a la universidad, insertarse en el mercado de trabajo tempranamente, aprender un oficio). La madre de Felipe, por ejemplo, relaciona el «coger una profesión» con el «ponerse a trabajar» :

> Lo que yo digo es que ya en cuanto coja profesión, que sepa lo que va a seguir. Como ahora mismo no sabemos, no se en qué va a quedar. O sea, en cuartose coge la profesión allá. Ya dos años más y salen ya graduados. Aquí dicen que terminan el bachillerato, siguen la universidad, ni se qué, ni se cuánto (madre de Felipe, España).

Las expectativas con respecto a la educación de su hijo están cruzadas por lo que, desde la perspectiva de esta madre, suele ser una opción en el sistema educativo ecuatoriano: no cursar los últimos años requeridos para ingresar a la universidad, sino realizar, a partir de cuarto año, un ciclo de uno o dos años que habilitan al estudiante a aprender un oficio. Así, a los catorceo quinceaños aproximadamente, chicos y chicas empiezan a trabajar al tiempo que dejan de estudiar y ello se ajusta a lo que los padres esperan.[54] En Ecuador, el ejercicio de estos oficios no representa una fuente de ingresos que permita transformar la situación familiar ni llevar a cabo un salto socioeconómico. Es más bien un modo de independizarse o apoyar la economía familiar. Además, son pocas las familias que pueden permitirse mantener y pagar los estudios de los hijos mientras estos asisten a la universidad o concluyen el instituto de enseñanza secundaria.

Para los padres de Manuel, por ejemplo, la posibilidad de que su hijo continúe con los estudios después de la escuela representa un cambio con respecto a la situación socio- profesional de ambos (en Ecuador él era mecánico y ella doméstica, y ambos estudiaron apenas seis años). En Ecuador, se había pensado en que aprendiese mecánica, al igual que su padre:

---

54 Como señala Viteri (2007), en Ecuador el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario y cursar por lo menos doce años de estudio. Cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, uno a tres años más de estudio no influyen mayormente en la remuneración percibida, y en la mayoría de los casos de poco sirven para salir de la pobreza.

> No se, pero yo en Ecuador le dije: «¿te pongo en un colegio de esos en los que se aprende mecánica?», le digo: «porque tu papá dice que, cuando eras chiquito, te gustaba jugar con carros y que vas a ser mecánico». Y dice: «no, eso es muy sucio» (risas) (madre de Manuel, España).

En España, la expectativa es otra: una carrera. Sin embargo, el padre se refiere a una «carrera rápida» , con lo cual no se termina de salir de un círculo en el que los hijos terminan por ocupar los mismos puestos en el mercado laboral que sus padres:

> Sí querría que estudie, que acabe de estudiar la escuela y siga lo que él quiera seguir. Si quiere seguir una carrera más rápida, igual depende de ellos. Pero que siga estudiando, que tenga una carrera para que se desenvuelva en la vida porque si no, si no quiere estudiar, ni tener una carrera, cómo va a desenvolverse (padre de Manuel, España).

Por su parte, el padre de Felipe, poseedor de un título y una trayectoria educativa distinta a la de los padres de Manuel, espera que su hijo ingrese a la universidad y se forme en la misma carrera que él:

> El quiere seguir la misma carrera que yo he seguido. Entonces, ha estado estudiando contabilidad ya (padre de Felipe, España).

Como se puede ver, las expectativas con respecto a la educación de los hijos tienen varios significados; y el deseo de que obtengan un título, carrera o estudios que les permitan trabajar o mejorar la situación familiar se mezcla con ideas e imaginarios de lo que significar «ser alguien en la vida» . Aquí, el peso de los *habitus* escolares de los progenitores es fundamental.

Finalmente, los discursos de los padres y las madres que residen en España sobre las expectativas escolares de los hijos señalan un tercer camino: volver.

> Mi hija mayor no se enseña. Dice: «mami, mándame, mándame». Dice: «mami, pero si aquí no tengo ninguna profesión, estoy estudiando de gana y yo ya no quiero estudiar, quiero que me mandes a Ecuador». Allá en Ecuador se coge la profesión en cuarto. Le digo: «pero cuánto me ha costado traerles para vuelta enviarles nuevamente». Quedarme sola y preocupada por ellos. «Mejor espera un poco más y a ver si tomamos la solución de irnos todos». A pesar de que mi marido no quiere. El no quiere irse, le digo, bueno, que él se quede y nosotros nos vamos, porque no podemos estar así (madre de Paola, España).

Si bien la madre de Paola, a quien corresponden las palabras reproducidas, valora la educación de sus hijos, repite lo que dice su hija mayor acerca de volver a Ecuador y, de algún modo, llega a apoyar el proyecto. Expone, ade-

más, una diferencia de perspectivas con respecto al padre, quien desea permanecer; llegando a plantear incluso el regreso sin él. Ahora bien, no se sabe si es la madre de Paola quien ha logrado traspasar sus propios deseos a su hija, o si esta ha traspasado los suyos a la madre, o si son deseos que, motivados por razones distintas, calzan entre sí. En el discurso de esta mujer, las premisas son las siguientes: su hija no tiene profesión, le quedan años de estudio, en el país de origen se trabaja con menos edad, y la hija no seacostumbra a vivir en España. Mientras otras madres están convencidas de tener que obligar a sus hijos a que terminen el instituto y continúen sus estudios, ella valora otros elementos que justifican el hecho de que su hija no termine los estudios secundarios, que se relacionan con el ambiente en el que está creciendo (que no lo considera apropiado), en la falta de libertad, en la ausencia de la familia ampliada:

> Porque dice que no, porque allá tienen más libertad.¿Cómo le digo?, o sea, más campo libre, digamos. Porque aquí es del colegio a la casa y de la casa al colegio, no sale a ningún sitio. A ella no le gusta salir ni nada; en cambio, allá tiene primos, primas, familia por parte de mi marido, que vive a un lado, al otro. Entonces ella se va. Igual tengo una sobrina que es de la edad de ella misma y, entonces, se va con ella y tiene más libertad (madre de Paola, España).

La idea del regreso se asocia a dos cuestiones ligadas entre sí: por un lado, los chicos no se terminan de acostumbrar al medio en el que viven y, por otro, está la crisis económica. Los padres y las madres que consideran que sus hijos no se acostumbran del todo al medio español, enfatizan la idea de que la vuelta a Ecuador debe producirse luego de la culminación de los estudios secundarios:

> Sí, mis hijos están contentos, aunque cuando se gradúen se quieren ir de España porque no se enseñan (madre de Felipe, España).

Uno de los efectos más notorios de la crisis económica en España es el relacionado con el desempleo. De hecho, su repercusión en el empleo ha sido mayor que en el resto de los países europeos (Duque y Genta, 2009: 6), llegándo en el segundo trimestre de 2009 a un 12% de desempleo. Esta cifra aumenta en el caso de los extranjeros: afecta al 21,7% de los mayores de dieciséisaños de origen extranjero, bajando al 10% cuando se trata de los españoles mayores de dieciséis años (INE, 2009). En consecuencia, otro argumento que sirve para justificar el regreso a Ecuador es la actual crisis económica en España y el empobrecimiento de los sectores más frágiles de la economía, como el migrante:

> Eso hacía él, pero ahora mismo está un año en el paro. Este 30 de noviembre yacumple un año de paro. Igual está buscando. Sale a buscar, dice que deje el CV y le dicen que le van a llamar, pero no le llaman. Hoy día mismo salió de mañana y le dijeron que vaya a un curso y se fue. A ver si se puede seguir adelante o no, porque estamos pensando mejor volvernos, porque qué hacemos aquí sin trabajo (madre de Paola, España).

Es de resaltar que, de todos los casos estudiados, apenas dos padres de familia tienen trabajo. Esto no es extraño si se considera que la construcción es el sector más afectado por el desempleo, lo que hace que los hombres, que trabajan mayoritariamente en este sector, sean los más perjudicados por esta crisis, lo cual se constata a través de la tasa de desempleo de los varones, que supera la de mujeres al finalizar 2008 (Duque y Genta, 2009: 10):

> Y ahora la situación en la que estamos: han despedido a muchísima gente de allí dela empresa, han despedido a muchos y despidieron a ocho. En el siguiente turno ya mi marido fue el elegido, o sea que está en el paro y, bueno, le toca seguir (madre de César, España).

Mientras los hombres se han quedado sin trabajo, las mujeres mantienen sus puestos, aunque muchas veces con una reducción de jornada o a través del mantenimiento de las mismas horas a cambio de menos dinero (Duque y Genta, 2009):

> Bueno, yo gracias a Dios sigo trabajando, aunque nos han bajado un poco de horas, porque me acuerdo hacía hasta 45 horas a la semana. Ahora no, ahora solo 22 y han bajado, han reducido los usuarios y a nosotros nos han reducido horas (madre de Elena, España).

La decisión de volver a Ecuador se conecta con las alternativas y las posibilidades que se barajan allí, las deudas en España, el contar o no con ahorros, el apoyo de una red, la situación legal, etc.

> Terminará, lo que pasa es que mi alternativa es regresarme, no es quedarme aquí. Mi única alternativa es regresarme, mientras más pronto, mejor. Si pudiera mañana me iría. Yo tengo otras perspectivas, a mí esto no me emociona. Ellos se quieren ir también. Allá tenemos más posibilidad y son mejores allá que aquí. No es lo mismo estar dependiendo de alguien que dependiendo de ti mismo. Si mañana cualquier cosa pasa aquí, yo siempre he tenido la doble alternativa, he hecho cosas aquí y allá. Si tengo algo aquí es por ellos. Si las cosas están mal allá, que al menos tengan donde llegar y no lleguen como uno, con las manos vacías a empezar. La ventaja es que mis hijos tienen doble nacionalidad, todos tenemos. Eso no nos tiene cerradas las puertas, viajamos siempre con pasaporte europeo (padre de Felipe, España).

Aunque el propósito de regresar no es generalizado, es evidente que se convertirá en una opción para cada vez más familias. Este es un asunto al que se ha de prestar una atención especial porque, entre otras cosas, la partida representaría para los hijos una transformación en la organización familiar, una nueva ruptura y un cambio en sus expectativas, planes y trayectorias escolares.

El caso de los padres y las madres que viven en Alemania es diferente, pues sus expectativas se generan a partir de la contraposición de sus deseos con una arraigada desilusión. En efecto, si experimentan el fracaso y la segregación escolar de sus hijos desde el inicio de su trayectoria académica, no es extraño que la visión del futuro de estos sea más bien pesimista. El sacrificio de los padres, desde su punto de vista, no merece la pena puesto que a sus hijos les espera un destino igual o peor que el suyo. A eso Bourdieu (1999b: 68) lo denomina «efecto destino». Pedreño y Castellanos (2010: 108) explica que, para casos como este, el efecto destino consiste en la reproducción del estigma ejercido por un conjunto de normas sociales y juicios clasificatorios que contribuyen a «producir los destinos enunciados y anunciados» para quienes son categorizados como pertenecientes a la condición inmigrante.

De esta manera, los padres y las madres sostienen que sus hijos no escalarán social ni económicamente, ni lograrán salir del mercado de trabajo en el que ellos están incorporados. Es más, si se recuerda que la mayoría de estos padres y madres están realizando trabajos que no se corresponden con su formación ni con su posición social en su sociedad de origen, sus hijos no solo no van a constituir una puerta hacia el ascenso social familiar sino que incluso van a tirar del estatus familiar hacia abajo. Al llegar a Alemania, muchos de los padres y las madres tenían al menos una profesión, pero sus hijos posiblemente nunca la tendrán:

> Yo me paso leyendo, viendo informes, pero igual. Dime, ¿si yo hice sacrificio de renunciar a mis raíces, a mi país, se supone que valía la pena? No soy desagradecida, estoy agradecida con lo que tengo. Pero en el fondo, si sigo aquí novale la pena, porque para mí aquí... Mis hijos están bien, no les falta el platito de comida, ni el cariño, ni la salud. No, pero se supone que quería que aprendan, estudien, sean algo, no un profesor científico, ¿no?, pero sí que tengan más perspectivas. Entonces, eso duele, por el hecho de tú emigres, renuncies a tus raíces, a tu cultura, yo no me he podido acoplar, pero esperaba que mis hijos se acoplen, pero... Están acoplados porque no son delincuentes. Pero ellos van a terminar peor que yo, capaz que van a tener que venir conmigo a limpiar para ganarse unos euros (mamá de Camila y Pablo, Alemania).

Otro factor que marca las expectativas de los padres y las madres que residen en Alemania sobre el futuro de sus hijos es la situación legal de los mismos. Como se ha indicado, las leyes alemanas obligan a denunciar en las escuelas a los hijos de *sin papeles* con el fin de deportar a sus padres[55]. Esta situación no ha obstaculizado del todo la vida de los niños, puesto que van a colegios que los "cubren" y reciben atención sanitaria de médicos que forman parte de una red solidaria. Pero, sin duda, a un nivel más general, no tener papeles constriñe las posibilidades laborales de las madres y los padres y, en consecuencia, la posición social y el nivel de vida de los chicos. Esto no solo incide en la calidad de la educación recibida por estos niños, sino que, además, el hecho de no tener papeles los sepulta en un limbo legal del que difícilmente hay escapatoria, puesto que ni podrán ingresar a la universidad ni podrán acceder a otros puestos de trabajo que no sean *schwarzarbeit*, es decir, «trabajo negro». De esta manera, incluso los padres cuyos hijos aún son muy pequeños y aún no experimentan su «fracaso» tienen la idea de que el estatus legal de sus hijos será en el futuro un muro que impedirá su permanencia en el sistema educativo:

> Aquí tienes ayuda cuando has nacido aquí o tienes nacionalidad. Para nosotros, es más complicado. A lo mejor nuestra situación le impide continuar con sus estudios. Ése es el problema (papá de Juan, Alemania).

En consecuencia, quienes viven en Alemania consideran que para sus hijos, las opciones son muy restringidas (aprender un oficio o seguir unos estudios medios), ya sea porque probablemente no podrán seguir una carrera que les facilite el salto que los ubicaría en una posición social superior a sus padres, o porque la situación legal de la familia les limita en varios aspectos, incluido el educativo. Por ello, procuran no depositar expectativas escolares en sus hijos.

Me gustaría finalizar este capítulo transcribiendo a continuación la conversación mantenida entre una mujer ecuatoriana y su esposo alemán sobre el futuro del hijo de la primera. Como se verá, mientras la madre expresa su esperanza de que Alfonso, su hijo, ingrese al *Gymnasium*, el padre pone énfasis en la idea de que es importante no generar expectativas esco-

55 Actualmente solo hay cinco Estados federales en donde los hijos de *sin papeles* pueden ingresar en una escuela, estos son: Hamburgo, Bremen y Schleswig Holstein, en los que los niños *sin papeles* tienen el derecho de ir a una escuela, y Baviera y Renania del Norte-Westfalia, en los cuales los padres tienen la obligación de enviar a sus hijos a educarse. En estos Estados, para el proceso de inscripción del niño en la escuela, no se exigen los documentos de residencia. En los restantes ONCE Estados alemanes inscribir a un hijo de inmigrantes sin residencia constituye todavía un acto ilegal (Liebscher, 2009: 124)

lares en el niño, ya que es probable que estas no se cumplan. Así, no extraña que los chicos que viven en Alemania no tengan expectativas escolares sobre sí mismos, puesto que tanto la escuela como sus madres y padres consideran que no llegarán muy lejos. Y los discursos poseen una fuerza arrolladora que, en este caso, parecen querer convertirse en algo así como una «profecía autocumplida»:

> Padrastro: No lo sabemos. Es difícil. Eso se decide este año y el que viene. No podemos apostar por sus notas. Está en una fase en la que empieza a entender alemán, y siempre está mejor de a poco. Entiende qué quieren los profesores, él intenta esforzarse... Lo intenta. Vamos a ver.
>
> Mamá: Tal vez *Gymnasium*.
>
> Padrastro: Es muy difícil.
>
> Mamá: Sí, pero eso no se puede decir frente a él. No se le tiene que decir es difícil.
>
> Padrastro: No se le puede decir. Puede desilusionarse (madre y padrastro de Alfonso, Alemania).

A modo de recapitulación, se puede subrayar que los discursos analizados en este capítulo contradicen las concepciones de profesoras y profesores y de la sociedad, en general, acerca de las actitudes de los migrantes y sus familias con respecto a la escuela y la educación de sus hijos, puesto que en contra del desinterés hacia la educación de sus hijos que les atribuyen, muestran una alta valoración de la misma, la utilización de redes para seleccionar las escuelas, la búsqueda de apoyo en la iglesia yotras instituciones de ayuda para migrantes y *sin papeles* para obtener información y como lazo entre las escuelas y las familias, el seguimiento, control y apoyo en las tareas escolares, un interés en los resultados académicos de los chicos, etc.

Como se ha dicho, existen algunos elementos que cruzan las prácticas y los discursos de padres y madres sobre el contrato pedagógico. En primer lugar, la carga de trabajo y la organización familiar son factores que inciden en los tiempos y la calidad de la relación entre la familia y la escuela. En segundo lugar, el hecho de no compartir el idioma, la cultura escolar, profesional y la clase social de los otros con quienes deben interrelacionarse (autoridades, maestros, tutores, etc.) puede constituir una barrera entre la escuela y las familias. A esto habría que agregar el hecho de que si son madres y padres migrantes, esta condición muchas veces representa un estigma o una marca a la hora de relacionarse e interactuar en el espacio escolar/nacional. Por tanto, quizás es pertinente plantear que los discursos y las prácticas de los padres y madres con respecto a la escuela tienen lugar en un

espacio de poder en el que el valor de cambio de sus capitales culturales y escolares es percibido como menor e, incluso, inexistente.

También se ha sostenido que la actitud de los padres y las madres hacia la escuela, en lugar de ser incompatible con ella, le confiere legitimidad, pues reafirma las bases sobre las cuales se asienta (valoración del respeto a profesores y autoridades, concepción de que los niños han de ser «bien educados» y obedientes, separación entre las familias y la escuela, valoración de la cultura escolar sobre la falta de la misma, etc.). Esto, lejos de apoyar la idea común de que existe una suerte de choque cultural entre los padres y madres migrantes y la escuela, más bien indica todo lo contrario, y sugiere nuevas preguntas y líneas de investigación dirigidas a colocar el centro de la atención en las instituciones escolares, la formación del profesorado, el sistema curricular, su estructura y, por supuesto, el modo como este enfoca el papel de los padres y madres de los alumnos, el reconocimiento o no de los saberes de los que estos son portadores o los canales a través de los cuales se lleva a cabo su participación.

CAPÍTULO SEXTO

# Consideraciones finales

> Por utopía entiendo la exploración, a través de la imaginación, de nuevas posibilidades humanas y nuevas formas de voluntad, y la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, solo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar y al que la humanidad tiene derecho.
>
> **Boaventura de Sousa Santos**

El trabajo presentado ha buscado contestar una serie de interrogantes planteadas alrededor de la trayectoria migratoria de un grupo de niños y niñas desde Ecuador a España o a Alemania. Pero la escritura, el ejercicio de empezar en un lugar para terminar en otro, también es un viaje: supone hacer un recorrido en el cual lo que se deja atrás cobra a la distancia diferentes significados. Migrar, en general, es emprender un camino hacia lugares —externos e internos— en los que el recuerdo tiene una función social, pues permite reconstruir el proceso y dotar de significados al presente y, en consecuencia, al pasado. Mi interés en este estudio se ha centrado, precisamente, en los significados atribuidos a la migración de un grupo de niños nacidos en Ecuador que actualmente viven en Alemania y en España. He llevado a cabo una reconstrucción de sus trayectos migratorios empezando por el final, es decir, por la imagen que los niños tienen sobre el *allí* (Ecuador) para continuar con el análisis de las perspectivas de los chicos y sus progenitores sobre otros momentos de esos trayectos: la vida familiar en Ecuador, la partida de la madre o el padre, el viaje de los niños y sus experiencias escolares en Alemania y en España. Varias cosas se han puesto de manifiesto en este estudio, pero me gustaría resaltar algunas que, desde mi punto de vista, tienen especial relevancia:

Los hitos biográficos abordados en cada capítulo han sido construidos a partir de los temas subrayados por parte de los entrevistados. Esto quiere decir que se han tomado aquellas temáticas más intensamente desarrolladas —por las madres, los padres y los hijos— en la elaboración de las (auto) biografías de estos y se han relacionado entre sí los diferentes puntos de vis-

ta sobre dichas temáticas. De esta manera, cuando los chicos y sus progenitores reconstruyen la vida familiar de los primeros previa al viaje de la madre y/o el padre, destacan las fechas y acontecimientos familiares especiales (navidades, fiestas, etc.), «los arreglos» alrededor del cuidado y crianza de los niños, ylos episodios de separaciones, divorcios y violencia vividos en las familias. Tanto los padres como las madres, pero sobre todo los chicos, destacan el papel jugado por las abuelas en su cuidado. Luego, al reconstruir la partida de la madre y/o el padre, han abordado los siguientes temas: antes del viaje, la despedida, el duelo, «los arreglos familiares» en ausencia de los padres y las madres, y los vínculos transnacionales. Al describir el viaje de los chicos, los elementos principales que componen los discursos son las motivaciones de la partida, los sentimientos experimentados antes del viaje, los trámites y papeleos, las despedidas, la distancia, los encuentros entre los niños y sus progenitores, los primeros días en el país de destino, la familiarización y las idas y regresos a Ecuador.

Cada uno de estos temas está compuesto, a su vez, de otros subtemas que son los que en conjunto le han dado sentido a los discursos. Los temas y subtemas alrededor de los cuales se ha reconstruido el trayecto migratorio de los niños han sido, por lo general, idénticos o similares, ya se tratara de sus propios discursos o de sus progenitores. Sin embargo, no siempre ha sido así. En el capítulo del viaje de los chicos, por ejemplo, ellos describen sus primeras experiencias en Alemania y en España en términos de asombro, refiriéndose a un proceso de descubrimiento al que los padres y las madres no hacen alusión.

Eso sí, los puntos de vista sobre las mismas cosas no son necesariamente iguales. Un ejemplo de esta diferencia han sido las representaciones que los progenitores y los niños manejan sobre la vida con los abuelos. Mientras los primeros señalan que sus hijos, cuando viven con los abuelos, adolecen de límites y reglas dirigidos a corregir su «malacrianza», los niños viven el cuidado de sus abuelos en términos de atenciones y de mayor flexibilidad en las comidas y los horarios. Pero no solo padres e hijos interpretan de distinta manera los mismos hechos, sino que los niños entre sí y los adultos entre sí tienen diferentes puntos de vista. Así, la reconstrucción de los espacios en donde se ha desarrollado la vida cotidiana de un niño que ha vivido en Quito es distinta de la reconstrucción llevada a cabo por un chico proveniente de una zona rural de la sierra. El recuerdo de las viviendas, los alrededores, la chacra, la comunidad no es igual y, en consecuencia, se describen de manera disímil. Ahora bien, esta diversidad de perspectivas podría convertirse en una trampa en la medida en que el investigador/la investigadora podría perderse entre los múltiples puntos devista. Por ello, en este traba-

jo se ha realizado el esfuerzo por recoger esos puntos de vista, pero también por relacionarlos con los distintos factores que inciden en ellos. Así, cuando unos padres consideran que sus hijos se sintieron afectados con su viaje y otros que no, sus afirmaciones se relacionan con la edad que los niños tenían al partir, con las personas que se quedaron a su cargo, con la calidad de los vínculos transnacionales o con el tiempo que las madres, los padres y los hijos estuvieron separados. Igualmente, cuando unos niños enfatizan la idea de que su incorporación en el sistema escolar representa la posibilidad de escalar socialmente y otros dicen sentirse «fuera de juego» de modo bastante precoz, sus discursos son producto del contexto escolar en el que se hallan, el cual, es diferente en cada Estado. No es lo mismo, en este sentido, asistir a la escuela en Alemania o en España y, en consecuencia, los puntos de vista sobre el éxito o el fracaso escolar no son iguales sino que varían en función de las experiencias que, a su vez, cambianen función de diversos factores que afectan a las representaciones sobre las trayectorias migratorias de los niños en Alemania y España:

1. Las leyes de extranjería. Al migrar, los niños y sus familias pasan a formar parte de regímenes de fronteras en los cuales la ciudadanía se define como la relación legal entre el individuo y el ordenamiento político (Sassen, 2003), y en los que la nacionalidad es un componente clave. Así, aparte de para la reunificación familiar, el asilo y los contratos de trabajo en el sector servicios, la mayor parte de países europeos han estado prácticamente cerrados a la migración legal desde principios de los años setenta (Sorensen, 2002). Sin embargo, las leyes locales de ciudadanía varían significativamente de un Estado a otro, es decir que existen diferencias entre las distintas articulaciones nacionales del estatuto de ciudadanía y, por tanto, en la definición de los no ciudadanos. De este modo, los regímenes de extranjería, las políticas y legislaciones migratorias, las políticas de migración familiar y las políticas de integración no son las mismas para quienes viven en España y en Alemania. Tanto en un país como en el otro, el endurecimiento de las condiciones para la entrada y permanencia de la población migrante y la pérdida de privilegios para los ecuatorianos tiene su clímax en 2003 (solicitud de visado). Sin embargo, en España hubo dos períodos de regularización extraordinaria dentro de los cuales se permitió presentar los expedientes a los migrantes que seencontraban en territorio español hasta el 23 de enero de 2001. Este hecho, al que se suma una ley de extranjería hasta hace poco más flexible en comparación con la alemana —en términos de acceso a la visa de residencia, nacionalización y reagrupación familiar— ha supuesto que muchos de los ecuatorianos que viven en

Alemania se hayan quedado *sin papeles* y que los que viven en España hayan seguido el proceso de regularización mencionado. En Alemania, esta irregularidad afecta las experiencias migratorias de los niños puesto que: 1) limita el acceso al trabajo de sus padres y madres; 2) vulnera los derechos de los niños al considerar ilegal su participación en el sistema escolar y al negarles el derecho a la asistencia médica; 3) lleva a que muchas mujeres deban contraer matrimonio con hombres alemanes o europeos con el fin de acceder al visado y reagrupar a los niños. El hecho de cambiar de estatus legal por medio del matrimonio implica salir de la situación de «irregularidad», poder alquilar pisos, acceder a la salud y la educación, etc. Sin embargo, el matrimonio no siempre garantiza la reagrupación inmediata de los chicos y, muchas veces las mujeres y sus hijos se han visto envueltos en situaciones en las que no pueden tramitar un permiso de residencia de carácter permanente (*Niederlassungserlaubnis*) independientemente del esposo, sino después de dos años de matrimonio. Este hecho no solo profundiza la situación de vulnerabilidad de estas mujeres y sus hijos, sino que además es fuente de chantajes y abusos, y alarga las historias de maltrato en los hogares.

2. El sistema escolar. Las características del sistema educativo al que los niños asisten en Alemania y España distingue sus experiencias en los nuevos contextos, puesto que marca de diferente manera las expectativas de los padres, las madres y los niños sobre las trayectorias escolares de estos y su futuro académico y laboral. Así, por ejemplo, los niños y los padres y madres que viven en Alemania no establecen una conexión tan clara entre el estudio y el acenso social pues, dado que el sistema clasifica y excluye tempranamente a los estudiantes, muchos chicos se han visto «fuera de juego» prematuramente. La participación en el sistema escolar español, en cambio, es aparentemente más igualitaria para todos. En España, esta participación se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar: el éxito académico de los niños es la recompensa al sacrificio que comporta la migración y la puerta paraparticipar en un espacio que se asume menos excluyente y horizontal que aquel del que los padres y las madres forman parte. En Alemania, en cambio, la exaltación del sacrificio familiar desaparece para dar lugar a discursos que más bien tienden a culpabilizar a las madres del fracaso escolar de los chicos en la medida en la que ellas tomaron la iniciativa de migrar.

3. Las características de las redes. La existencia de redes sociales en Alemania o en España es uno de los argumentos utilizados por las mujeres y

los hombres para explicar su migración a un destino u otro. Estas redes (Goycochea, 2003) tienen un papel fundamental no solo en la decisión de viajar, sino también como un factor que incide a la hora de reagrupar a los niños y de imaginar la vida en los países de destino. Desde esta perspectiva, algunas de las mujeres que han migrado a Alemania, a diferencia de las que lo han hecho a España, han viajado persiguiendo constituir un modelo familiar convencional puesto que, en el contexto alemán, emparejarse con un hombre alemán o europeo aparece como una opción. Por otra parte, las redes son diferentes en un país y otro, pues la comunidad de ecuatorianos que vive en Alemania es menos numerosa que la existente en España. Así, las redes son más débiles en Alemania o, incluso, inexistentes, lo que ha dado lugar a la creación de estrategias dirigidas a cubrir esta debilidad o inexistencia: por ejemplo, algunas madres han buscado el apoyo en ONG, grupos informales y la iglesia para encontrar ayuda (económica, vestido, vivienda, etc.), información y asesoría (legal, en temas educativos, sanitarios, etc...).

4. La comunidad de ecuatorianos. La presencia de una comunidad visible de ecuatorianos en España y las características de las relaciones históricas entre ambos países inciden en los imaginarios sobre los ecuatorianos/ latinoamericanos, de tal manera que la percepción que los niños tienen de lo ecuatoriano en cada uno de estos países es distinta. En España, intentan escapar del estigma por ser ecuatorianos/latinos/migrantes en la medida en que consideran que da lugar a procesos de discriminación y rechazo. En Alemania, en cambio, los chicos no piensan necesariamente su pertenencia a una minoría como un estigma. Más bien, reafirman positivamente su ecuatorianidad/ latinidad aunque, por medio de un proceso de auto- exotización, terminan por repetir los discursos discriminatorios/ exotizantes sobre ellos.
5. El idioma. Tanto la descripción de su llegada, como las trayectorias escolares de los niños que residen en Alemania, están marcadas por el hecho de no compartir el idioma. Los primeros contactos con el contexto alemán son experimentados por ellos como dificultosos puesto que, al no hablar alemán, se sienten incapaces de compartir los significados del nuevo medio en el que viven. De hecho, el proceso de familiarización, es decir, la habituación al lugar al que se ha pasado a vivir, se fundamenta en gran parte en el aprendizaje del alemán y se relaciona con la asistencia a la escuela. Asistir a la escuela alemana es tomar contacto con un idioma que deben aprender a dos niveles: el cotidiano y el académico (*Hochdeutsch*). El dominio del segundo nivel de aprendizaje es experimentado por los niños y sus progenitores como insuficiente,

lo cual afecta directamente a sus trayectorias escolares pues constituye una barrera para lograr superar los procesos selectivos de la escuela.

Otra cuestión que se ha abordado en los capítulos que componen este trabajo es el conjunto de representaciones a través de las cuales se interpretan los diferentes momentos del trayecto migratorio. Han sobresalido tres cuestiones que cruzan transversalmente los discursos acerca de dicho trayecto: 1) el papel de los niños, 2) el papel de las mujeres y, 3) la familia.

1. Los niños se representan discursivamente a sí mismos como agentes que tienen un rol protagónico. En especial, destaca su contribución a la asignación de significados a las relaciones filiales. Por ejemplo, los que están al cuidado de las abuelas dicen llamarlas mamá—tal como se ha visto en el segundo capítulo—: el rol materno es así compartido, a sus ojos, tanto por sus madres como por sus abuelas. Así mismo, cuando los progenitores viajan, los niños reformulan las relaciones con las personas que los rodean, especialmente con las madres y los padres ausentes. Para aquellos que se quedan con las abuelas que ya se estaban haciendo cargo de ellos, el vínculo se profundiza, mientras que los que se quedan a cargo de las hermanas mayores tienden a elaborar conellas una serie de lazos que también son maternales. Al mismo tiempo, el vínculo con la madre y/o el padre ausente es elaborado por los chicos mediante dispositivos que permiten hacerlos presentes: las conversaciones telefónicas, el uso de internet, el intercambio de videos, fotos y objetos de la memoria. Se trata, en suma, de relaciones filiales que cobran una dimensión que traspasa la distancia física y, en consecuencia, las fronteras. Con la partida, los vínculos entre progenitores e hijos no se rompen, sino que son resignificados tanto por los primeros como por los segundos. Con el fin de describir el papel de los niños en el desarrollo de los vínculos transnacionales, traeré aquí de nuevo a colación uno de los ejemplos: ellos son receptores de regalos, pero esto no quiere decir que su función sea únicamente recibirlos. Al contrario, los padres y las madres les envían diferentes objetos, los niños los reciben y, a cambio, establecen una cadena de lealtades que se cristaliza en una suerte de rendición de cuentas y en el cumplimiento de una serie de exigencias, como ser buenos estudiantes.

   Los chicos tambien tienen un papel activo en la reproducción de los lazos con quienes dejan en Ecuador cuando ellos mismos migran a Alemania o a España, puesto que ponen en práctica mecanismos de materializar a la familia distante semejantes a los que despliegan cuando son sus madres y/o padres los que migran, de fortalecer los lazos de familia y las alianzas comunitarias, es decir que los niños son

generadores de prácticas trasnacionales a través de las cuales reproducen relaciones entre ellos y las personas que se quedaron al otro lado. De este modo, señalan llamar por teléfono a sus amigos de la escuela, envían cartas y fotografías a familiares y amigos e, incluso, forman comunidades virtuales cibernéticas. Otro ejemplo del protagonismo de los niños es el rol que asumen en las despedidas. En efecto, dicen que, al partir, se ocupan de proteger a los adultos que los rodean —papás, abuelos...— con el objetivo de evitarles sufrimiento. Además, se representan a sí mismos como «los que se van». Esta concepción refleja la idea de que son ellos los que abandonan a los distintos miembros de la familia, dejando su lugar vacío. Un último ejemplo gira en torno al rol que desempeñan cuando se quedan a cargo de los abuelos, puesto que el cuidado de los niños no supone necesariamente un peso para ellos al producirse un intercambio en el que los niños reciben pero también dan compañía, cariño, atenciones. Quién cuida a quién no es tan claro, y ello ratifica la idea de que los chicos no son únicamente objeto de protección, recepción de remesas, regalos o cuidados, sino actores sociales que juegan un rol protagónico en la trayectoria migratoria familiar.

2. El género es una categoría central de análisis (Beltrán y Maquieira, 2001:14), como lo son también la clase social, la etnicidad o la edad. Así, aparecen una serie de imágenes sobre los hombres y las mujeres que forman parte de los modelos de género que los niños manejan y que tienen un peso fundamental en sus discursos e interpretaciones. Por ejemplo, los que se refieren a las necesidades económicas familiares como causa de la migración de sus madres suelen no culpabilizarlas, mientras que aquellos otros cuyas madres han viajado debido a cuestiones vistas como personales (como casarse, por poner un caso), sí lo hacen. Se acepta más fácilmente que sean los padres los que inician una relación sentimental, y se juzga más severamente a las mujeres que viajan con el fin de acompañar a sus novios o futuros esposos, cuando estos no son los propios padres de los niños. Se trata, así, de una evaluación que no es neutral en términos de género. En general, los niños dotan de una serie de atributos a sus padres y a sus madres: ellos son mujeriegos, tienen amantes, son violentos, borrachos, pegan a sus parejas; y ellas son víctimas, las que son dejadas, las que asumen las responsabilidad de su cuidado cuando los papás no están o se marchan, las cabezas de hogar, etc.

   Los niños asumen que es natural que sean sus madres (o en su defecto, sus abuelas, hermanas mayores, primas, etc.) las encargadas de los cuidados y lo relacionan con determinadas cualidades que conside-

ran innatas o adquiridas. Si bien es cierto que luego del viaje de la madre, algunos niños dicen que su padre asumió un rol de cuidado, ello más que pensarse en términos de una transformación de las construcciones de género, puede apuntar a menudo a un trabajo que es compartido con otras mujeres de la familia (tías, abuelas, etc.). Los cuidados representan la base del sistema económico en la medida en la que no se pagan ni se valoran ni se miden, y su invisibilidad permite que sean utilizados gratuitamente como elemento último de reajuste del sistema socioeconómico (Orozco, 2009: 4). Por ello, se ha afirmado que las cadenasglobales de cuidado se sostienen, de hecho, gracias al trabajo desarrollado por las mujeres —principalmente las migrantes—, quienes se hacen cargo de las actividades relacionadas con la reproducción de la fuerza de trabajo y la socialización. Así, cuando el trabajo de las mujeres que migran a España y a Alemania es delegado principalmente a las abuelas y a las hermanas de los niños, estas asumen un rol fundamental en la reproducción de las cadenas globales de cuidado. Son sus manos las que sostienen y permiten la partida de las mujeres migrantes. Sin embargo, la naturalización de la repartición del trabajo por género denota la idea de que las representaciones de género manejadas por los niños tienden a legitimar un sistema en el que las relaciones de poder e inequidad están presentes y son invisibilizadas.

3. Al reconstruir la vida familiar de los niños en Ecuador, los sujetos del estudio no refieren un único modelo de familia en su concepción más tradicional (heterosexual, nuclear, urbana, monógamica, patriarcal). En realidad, ponen de manifiesto que los niños viven en varios núcleos familiares (por ejemplo, unos días en casa de los abuelos y otros en casa de mamá) y aluden a familias organizadas de distintas maneras: ampliadas o extensas, nucleares, monoparentales, hogares encabezados por abuelos, etc. De hecho, no solo ocurre que el rol de cuidado y crianza es compartido por varios miembros de la familia, como se ha visto, sino que los mismos niños valoran positivamente, por lo común, el papel jugado por otros agentes de socialización: los pares (vecinos, primos, hermanos), la comunidad de parientes y los vecinos con quienes han tenido y/o tienen contacto cotidiano. Desde esta perspectiva, la partida de la madre o elpadre no simboliza una ruptura de la familia, sino una reorganización de la misma que adquiere unas formas u otras en función de la organización que la precedía. Eso sí, el papel de algunos de esos agentes socializadores pasa a tener más peso que en el pasado, pues la ausencia de los progenitores da lugar a que ocupen el sitio principal en la socialización de los niños.

> Cuando se ha analizado las representaciones sobre la vida familiar que emergen en los discursos de niños,padres y madres migrantes, se ha apreciado que en general, la organización familiar descrita no es siempre lamisma. Los niños no solo viven en familias que son distintas entre sí, sino que es común que tanto ellos como sus padres y madres describan a familias que cambian en diferentes momentos del tiempo (previamente al viaje de los progenitores, en su ausencia y luego de la reagrupación) por distintos motivos: migraciones internas y externas, mudanzas, divorcios, separaciones, muertes, reconstituciones, etc. De este modo, las familias no son representadas como instituciones perfectas (Lahire, 2005), no son homogéneas y no se caracterizan por ser un medio socializador integrado y coherente.

Me referiré, por otra parte, al papel jugado por la memoria en la construcción de las (auto)biografías: ¿cómo ha operado en los discursos?, ¿qué tipo de procesos se ha podido inferir en el desarrollo del análisis? En el primer capítulo, es decir, al analizar la reconstrucción del *allí*(el hogar), se ha señalado que regresar imaginariamente al pasado es, en un contexto migratorio, dar sentido de los lugares (Bachelard, 1965). En otras palabras, el hogar es una proyección imaginaria, un lugar de la memoria. En nuestro caso, se ha puesto de manifiesto que la memoria de las familias cuyos miembros se han separado por la migración adquiere unas formas que se ajustan a tiempos y contextos que son discontinuos, pero que no por ello desaparecen: es la memoria de los vínculos entre los distintos miembros que la constituyen *allí* y *aquí*

Esta idea se entiende mejor si se la relaciona con la partida de los niños. En efecto, en el cuarto capítulo se ha sugerido que, para estos, su viaje representa dejar atrás los grupos sociales (que son los marcos de la memoria) en los que sus cuerpos ya no están: familias, escuela, barrio, pares. Más tarde, cuando los discursos se ligan con el lugar al que llegan (Alemania o España), quienes se quedan atrás son las personas que faltan, los cuerpos ausentes, los que se permanecen en otro tiempo y espacio. Por consiguiente, se entiende que, con la migración, los grupos sociales conocidos y vividos son dejados en otro lugar distante y son, de alguna manera, irrecuperables como contexto social cotidiano, incorporándose los niños a nuevos espacios a los que se les ha de dotar de significados. Este proceso no se lleva a cabo en el vacío, sino a partir de los conocimientos que los niños han internalizado. En efecto, en Ecuador los niños han formado parte de una pluralidad de grupos de socialización que, como se ha indicado, no siempre son homogéneos. Diversos esquemas de acción (*habitus*) hansido incorporados a través de esos grupos y constituyen precisamente el acerbo por medio del cual los niños participan en la pluralidad de mundos sociales de los que forma par-

te en el nuevo contexto: familia, escuela, amigos. Según Lahire (2004a: 56), estos esquemas de acción, lejos de desaparecer, son de uso diferido, puestos temporal o duraderamente en reserva a la espera de los resortes que los pongan en movimiento. Tanto el pasado incorporado como los procesos de memoria de los niños son disposiciones, es decir, principios de visión y división constitutivo de un orden social. Por tanto, la memoria en cuanto disposición permite comprender el ingreso de los niños en los universos sociales que su proceso migratorio implica, pues las experiencias del pasado se convierten en recuerdos y los recuerdos en modos de habitar el presente e interpretarlo: la memoria de lo que quedó atrás permanece y se transforma continuamente. De este modo, cuando los niños describen sus experiencias de incorporación a los nuevos contextos, lo hacen a partir de lo que ya conocían. Es común, por ello, que se expresen en términos de la falta de lo que dicen haber dejado en Ecuador: los hábitos, el clima, los familiares. Lo que «no está» se convierte en memoria, en recuerdos en el interior de los recuerdos.

Los discursos sobre las experiencias migratorias de los niños se constituyen, así, a partir de la heterogeneidad de los grupos sociales a los que pertenecen y, por tanto, de sus respectivos marcos sociales. En este sentido, al existir una pluralidad de grupos sociales, existen socializaciones sucesivas o simultáneas (Lahire, 2004a) y se debería pensar, por consiguiente, en términos de una presencia de múltiples pasados en múltiples presentes para un mismo sujeto, y de diversas reflexiones desde estos diversos presentes sobre aquellos diversos pasados. Las memorias de los diferentes grupos a los que los niños pertenecen están atravesadas por varios elementos que se cruzan entre sí y en los que el *allí* y el *aquí* están vinculados por medio de la memoria, es decir, son trasnacionales. Se hablaría, en definitiva, de procesos subjetivos que son transnacionales pues ponen en juego elementos del pasado y del presente, del *aquí* y del *allí*, es decir que los recuerdos de un lugar no pueden ser separados de los recuerdos del otro.

Finalmente, en el capítulo sobre la escuela, se han explorado las representaciones de las madres y los padres y sus hijos acerca de la participación de los segundos en el sistema escolar en España y en Alemania. En general, se sostienen varias cosas de lascuales cabe resaltar una que más bien constituye un interrogante con el cual me gustaría cerrar este trabajo. Como se ha visto, las trayectorias escolares de los niños son lugares donde analizar cómo las desigualdades y las relaciones de poder que tejen el entramado social en origen se traducen en el espacio trasnacional. Así, si bien los Estados se aseguran de introducir a los niños en el sistema social a través de las instituciones educativas, parecen hacerlo de un modo que termina por excluirlos.

Si esto es así, es posible pensar que la globalización ha producido un conjunto de prácticas y dinámicas que funcionan, entre otras cosas, por medio de circuitos transnacionales (Sassen, 2003) que se caracterizan por una serie de conexiones sistemáticas entre los migrantes y las nuevas realidades que están emergiendo como fuentes significativas de producción de beneficios. Se alimentan mercados globales, se intensifican las redes translocales, se desarrollan tecnologías de la comunicación en las que participan varios agentes sociales, entre los cuales Sassen resalta tres: las mujeres, los traficantes y contratistas y los gobiernos de los países involucrados. En esos circuitos, también se hallan involucrados los niños, hijos e hijas de esas mujeres, que tarde o temprano, directa o indirectamente, participan del proyecto familiar y asisten a centros educativos cruzados por dichas dinámicas globales. Surge, pues, la necesidad de indagar aún más en las conexiones que se pueden establecer entre la constitución de las alteridades infantiles en los contextos educativos y su vinculación con la reproducción de los circuitos alternativos transfronterizos a escala global.

# Anexo

## Descripción de casos

### Alemania

#### *Familia de Camila y Pablo*

Camila y Pablo nacieron en Ambato (SIERRA). Hijos de madre soltera. La familía vivía en Ambato en casa de su tía (la hermana de su madre) y su marido. La tía se hacía cargo de Camila y Pablo mientras la madre trabajaba en un banco. En el año 2000, la madre decide viajar a Bonn pues tenía una prima que vivía en Alemania. Ambos se quedan en casa de la abuela a cargo de ella y los tíos. En Alemania, la madre conoce a un hombre italiano, luego de dos años de novios viajan a Ecuador a conocer a los niños, se casan y regresan a Alemania. Ella arregla su situación legal y a los dos años de su viaje, reagrupa a los niños. La pareja tuvo después una niña nacida en Alemania. Hoy en día los niños tienen nacionalidad italiana y viven junto a su madre, el padrastro y su hermana en Bonn.

#### *Familia de Bruno y Sarita*

Bruno y Sarita nacen en Riobamba (SIERRA). Vivían junto a su padre y a su madre. Con la crisis, deciden emigrar a Alemania. La madre de los niños iba a viajar con la ayuda de su hermana que vive en Alemania y está casada con un hombre turco con papeles alemanes, pero en vista de que se quedó embarazda, primero viajó el padre en el año 1996. Bruno tenía ochomeses y Sarita aún no había nacido. La madre se queda a cargo de los niños. A los tres años y medio, viaja la madre y sus hijos se quedan a cargo de la abuela (madre de la madre) y la tía (hermana de la madre) maternas. Después de cincoaños, ambos regresan a Ecuador con el objeto de viajar con los niños a Alemania, pero la familia les convence que ahorren dos años más y regresen todos juntos a Ecuador. Sin embargo, luego de dosaños aún no logran juntar lo esperado y deciden reagrupar a los niños. El padre empieza a trabajar

con la tía de los niños y se dedica a la limpieza, al igual que su esposa. Viven en Bonn y hace poco lograron obtener los papeles.

### *Familia de Juan*

Juan nació y vivió en Quito (SIERRA) junto a su madre, su padre y su hermano menor. Con la crisis, su madre viaja en el año 2002 y un año después, el padre. En Alemania vivía la hermana de la madre de Juan, casada con un hombre alemán. En ausencia de la madre, es el padre quién se quedó a cargo de los niños, a quienes durante el día dejaba con los abuelos maternos, los recogía a las cincoy los cuidaba el resto del tiempo. Después de un año, el padre viajó con los dos niños a Bonn. Allí se ha dedicado a la crianza de los niños y trabaja, «en negro», en el sector de la limpieza. Ningún miembro de la familia tiene papeles y viven en Bonn intentando pasar desapercibidos.

### *Familia de Marilú*

Marilú nació en Machala (COSTA). Hija de madre soltera. Mientras eesta trabajaba, la abuela se hacía cargo de la niña. En 1999, la madre decide viajar a Alemania pues ahítenía a una prima que había migrado con anterioridad y estaba casada con un alemán. Antes de viajar, su prima había llegado a un acuerdo con un hombre italiano para que contrajera matrimonio con la madre de Marilú. Pero a su llegada a Alemania, ella decide no casarse. Vivía sin papeles, trabajando de cuidadora y en la limpieza hasta que conoció a su actual esposo, que es alemán. Se casó y consiguió arreglar sus papeles. Cuando esta mujer viajó a Alemania, Marilú se quedó a cargo de su abuela materna y de su tío. Al año y medio, la madre la reagrupó. En Alemania, la madre y su pareja tuvieron otro hijo después de la llegada de Marilú.

### *Familia de Cristina*

Cristina vivía junto a su padre y a su madre en Guayaquil (COSTA) en la casa de la abuela paterna. El padre viajó a Alemania en 1997 gracias a la ayuda de un hermano que había migrado unos años antes, y se casó con una mujer alemana. Después de un tiempo, el padre de Cristina regresó a Ecuador para vivir nuevamente junto a la niña y su madre. En el 2001 la madre de Cristina decidió viajar a Alemania junto a Cristina. En Alemania trabajaba de empleada doméstica para una familia. Allí conoció a un hombre alemán con el que contrajo matrimonio. Vivió durante dos años con él y con la niña, pero el hombre sufrió un infarto y murió. Luego de la muerte del padrastro de Cristina, el padre de Cristina decide volver a Alemania para estar junto a la niña y su madre. Viven juntos en Berlín. No tienen más hijos. Ambos trabajan en limpieza.

### *Familia de Édison*

La familia de Édison viene de Guayaquil (COSTA). Su madre tuvo de soltera a una niña. Luego se casó con un hombre, quien le dio su apellido y adoptó a la niña. Durante su matrimonio, la mujer se quedó embarazada de Édison. Édison, durante sus primeros años de vida, vivió con los abuelos paternos y luego con su madre, su padre y su hermana mayor. Sin embargo, cuando mataron al padre de la hermana mayor de Édison, el cual se había convertido en un famoso hombre de televisión, salió a la luz que la niña no era hija del padre de Édison y este, avergonzado, abandonó a la madre y la dejó sin casa y sin dinero. Ante el acoso público, las amenazas de su exmarido y la pérdida de la casa, la madre de Édison decide viajar a Europa en el 2000. La hija mayor se queda con los abuelos maternos y Édison con la tía materna. Ayudada por la hermana de una amiga, la madre se queda tres meses en Alemania, luego prueba suerte en España y, sin papeles y sin trabajo, decide volver Alemania, en donde inicia una relación con un hombre para el que planchaba —un peruano nacionalizado alemán— al que su esposa alemana había abandonado. Cuando el hombre logra divorciarse, se casa con la madre de Édison. La mujer arregla su situación legal y al año de su viaje, decide reagrupar a la hermana mayor de Édison antes de que cumpla los dieciséisaños y después de un año, a Édison. Con su actual pareja tuvo otros dos hijos. Ella hace trabajos esporádicos de limpieza y él tiene un grupo musical.

### *Familia de Miguel y Elena*

Miguel y su hermana nacieron en Quito (SIERRA), ciudad en la vivían junto a su padre y su madre en la casa de sus abuelos paternos, donde también vivían otros miembros de la familia: tíos y primos. El padre de los niños era un hombre alcohólico y violento que maltrataba a la madre, y era hijo de una diputada. La madre trabajaba en el Tribunal Supremo Electoral. La tía (hermana de la madre) migra primero a Alemania y se casa con un alemán, luego viajanla madre de Miguel y su hermana. A su regreso, la abuela materna de Miguel aconseja a su hija separarse de la familia del marido. Esta logra convencer a su esposo de la necesidad de ir a vivir solos con sus hijos en una casa, pero él no soporta vivir sin sus padres y los abandona. Entonces, ella se queda viviendo junto a la abuela materna de los niños. Durante el día, la abuela materna se hace cargo del cuidado de estos mientras la madre se va a trabajar. Después, en 2002, deciden migrar los cuatro (mamá, abuela materna, Miguel y Elena) a Alemania. Allí viven los primeros cuatro años sin papeles y alquilan un sótano cuyodueño es el esposo de la tía materna de los niños. Por turnos, la abuela se queda con los pequeños mientras la madre hace trabajos

de limpieza y cuando la abuela sale a trabajar los fines de semana, la madre se queda con los chicos. Después conoce a un alemán y se casa. Pasado un tiempo, la abuela de los niños, sin papeles, es deportada a Ecuador.

***Familia de Paula***

Paula vivía en Quito (SIERRA) junto a su hermano, su padre y su madre. Después de 10 años de matrimonio y en vista de los maltratatos de su padre hacia su madre, estaesta decide viajar en 2002 a Alemania. Paula y su hermano se quedan a cargo de su padre. La madre viaja junto a una amiga que tenía una conocida ecuatoriana viviendo en Berlín. Pero a su llegada surgen conflictos y la mujer decide salir de la casa en la que alquilaba una habitación junto a su amiga. Vivió en un centro ocupado llevado por mujeres que ayudan a migrantes. Estuvo durante dos años sin papeles, comiendo en centros de ayuda social y haciendo trabajos esporádicos de limpieza. A los dos años se casó con un alemán. Después se divorció y se casó con un ecuatoriano con quien tiene un hijo. Luego regrupó al hermano mayor de Paula a España donde vive su hermana (tía materna de Paula), pero Paula no quería viajar. Decide hacerlo cuando su padre empieza una relación con otra mujer en Ecuador con la que Paula no se lleva bien. Paula resuelve entonces viajar a Alemania luego de tresaños del viaje de su madre.

***Familia de Ana***

La madre de Ana vivía en Quito junto a la niña y a su padre quien la abandonó por otra mujer y empezó a perseguirla y a acosarla. La mujer trabajaba de vendedora en un almacén de muebles. Después de un año de la separación, la madre decide migrar en el 2000 con la ayuda de sus primas, quienes ya vivían en Alemania. Ana tenía tres años y se queda a cargo de la abuela materna y los tíos que vivían en casa de la abuela. Al llegar a Alemania, la madre de Ana trabaja limpiando y en el 2002 decide llevarla consigo pues circulan rumores de que se empezará a pedir visas. En Alemania, Ana y su madre no tienen papeles. Después de un tiempo, la madre se enamora de un italiano y se va a vivir con él y con la niña, pero se separan. Luego de la separación, la mujer se queda sin trabajo y se va a vivir junto a Ana a la casa de la prima de la madre;pero ante los conflictos y los problemas causados por la presencia de la niña, deciden mudarse. Luego se enamora de un alemán que no quiere casarsecon ella, pero en vista de que la policía la detiene y la encierra en un centro de internamiento para extranjeros y la deporta, se casan en Ecuador. Hoy la pareja vive en Alemania con la niña y han tenido otro hijo.

### *Familia de Alfonso*

La madre de Alfonso se quedó embarazada de un libanés al ser adolescente. Se casó y se divorció. Ella es farmacéutica. Vivía junto a su hijo en Quito (SIERRA) en donde lo cría con la ayuda de los abuelos maternos. Él niño crece entre su casa y la de la abuela materna. En el 2004, la madre de Alfonso se enamora de un alemán en Ecuador. Él regresa a su país y hace varios viajes a Quito. En uno de esos viajes conoce a Alfonso. En el 2006, la madre de Alfonso decide ir a Alemania, en donde vive junto a su pareja y otro compañero de piso. En Ecuador, Alfonso se queda a cargo de la abuela materna y después de un tiempo, ambos —él y su abuela— van a vivir a la casa del tío.Más tarde, la madre y el padrastro de Alfonso logran reagruparlo, y hoy viven los tres en un departamento en Berlín.

### *Familia de Julia*

Julia y su madre nacieron en Guayaquil (SIERRA). La mujer conoce al padre de Julia en Ecuador cuando él visita el país como turista. Se conocen, inician una relación que está marcada, desde el principio, por la violencia. El se va a Alemania y regresa varias veces hasta que la madre se queda embarazada de Julia y da a luz en Ecuador. A los tres años y medio, la madre decide viajar con Julia a Alemania, pero a los pocos meses regresan a Ecuador pues él la maltrata. Después de un años van por segunda vez a Alemania y vuelven a regresar. En Ecuador se van a vivir a Montecristi, donde gracias a unos pocos ahorros logrados en Alemania, la madre construye una casa en la que vive con la niña, pero luego de la crisis bancaria del 99, se empobrece y ella y su hija migran a Quito. Finalmente, a medidados del 2007, debido a la situación de precariedad atravesada en Quito, la madre decide ir a Alemania con Julia y retomar la relación con su esposo. Sin embargo, luego de unos meses, maltratada nuevamente por su esposo, decide buscar apoyo de una organización de mujeres e iniciael proceso de divorcio. En el momento de la entrevista, los tres viven en la misma casa, pero ella está recibiendo ayuda para encontrar una nueva vivienda.

### *Familia de Fernando*

La familia de Fernando es oriunda de Galápagos y Guayaquil (COSTA). La madre de Fernando vivía en Galápagos, después viajó a Quito, migró a EEUU y finalmente, a Alemania. En Alemania se casó con un piloto de Lufthansa, pero lo abandonó por un italiano. Vivió con él ochoaños, pero dejaron la relación. Al poco tiempo conoció a otro hombre que luego de un tiempo la aban-

donó. Tiene cuatrohijos. La madre de Fernando lo llevó a Alemania cuando tenía sieteaños pues estaba gravemente enfermo y vivía en condiciones de pobreza junto a su abuela materna. Al salir del hospital, el niño regresó a Ecuador a vivir con su abuela y su nueva pareja en Durán (zona urbano-marginal de Guayaquil). Lluego de dos años, Fernando pidió regresar a Alemania y fue reagrupado. Hoy en día, la madre de Fernando ejerce la prostitución.

***Familia de Víctor y Lucía***

Víctor y su hermana vivían en Guayaquil (COSTA) junto a su padre y su madre. Luego de la crisis de 1999, la familia perdió dinero, la casa y la madre decide viajar a Alemania en el 2000 por medio de una conocida que ya vivía allá. Los niños se quedan a cargo del padre y de la abuela materna. En Berlín, la madre trabaja dos años para otra ecuatoriana que no le paga y que le ofrece un contrato de trabajo que nunca se concreta. Trabaja como cuidadora de niños. Decide casarse a cambio de dinero y así logra independizarse y un trabajo más estable haciendo la limpieza en un hotel. En Ecuador, surge un conflicto entre el padre de los niños y su abuela materna;ella decide irse de la casa y dejar a los niños a cargo del padre. En el 2005, la madre de Víctor y Lucía reagrupa a sus hijos. El esposo, en Ecuador, se niega a viajar a Alemania y muere con cáncer.

***Familia de Tania***

Tania vivía en Ambato junto a su madre, su padre y su hermano mellizo. A raíz de la crisis de 1999, la familia se empobrece.Intentan obtener una *green card* para ir a EEUU, pero como no obtienen respuesta, deciden viajar a Alemania. En Alemania vivía la hermana de la madre de Tania y su hermano, casada con un hombre italiano y que ya había reagrupado a sus dos hijos. En 2000 viaja la madre y Tania y su hermano se quedan a cargo del padre. Sin embargo, ante la insistencia de la tía de los niños (que considera que su hermana no lleva la vida que debería llevar, pues, por ejemplo, salía a bailar con los amigos), viaja a los seis mesesy los niños se quedan a cargo de los abuelos. A raíz del viaje del padre de los niños a Alemania, la pareja tiene una crisis y empiezan los maltratos por parte de él. Sin embargo, deciden traer a los dos años a los niños por varios motivos: crisis matrimonial y cambio en la ley de extranjería. Él se dedica a limpiar, como ella. Los niños llegan a Alemania y los cuatro se van a vivir a un piso, todos sin papeles. La pareja termina por separarse. Él duerme durante dos meses en parques y metros y luego alquila una habitación, ella decide casarse con un alemán que le ofrece formar una familia y que es mayor que ella y divorciado. Luego

del matrimonio, la nueva pareja de la madre, la madre, Tania y su hermano viven en la casa del primero, pero empieza una relación de maltrato que conduce a que ella termine en una *Frauenhaus* (casa de acogida para mujeres maltratadas) con sus hijos. El abogado le recomienda vivir allí durante un año y luego poner la solicitud de divorcio de tal manera que sus papeles estén ya arreglados. Mientras tanto, el padre de los niños es encerrado en un centro de internamiento y deportado a Ecuador. Según dice, la policía alemana señala que quien lo denunció es el esposo alemán de suexesposa. Mientras, Tania, su hermano y su madre vivían en la *Frauenhaus*, esta se quemó y fueron a vivir a otro sitio. Ahora los tres se encuentranen un piso y la madre trabaja en varios sitios limpiando. El exesposo alemán continúa presente en la vida de la familia de Tania pues su madre asegura que él esta arrepentido de lo que les ha hecho y quiere pagar sus culpas.

## España

### *Familia de Rocío*

Rocío vivía junto a su madre en Quito (SIERRA). Antes de que Rocío naciese, la relación de sus padres había terminado. La madre obtuvo un título en la universidad y trabajaba dando clases de español a extranjeros y en un colegio público como profesora. Ella y su hija vivían en un departamente localizado junto a la vivienda de los abuelos maternos de la niña. Mientras la madre de Rocío trabajaba, la abuela materna se hacía cargo de la pequeña. En el año 2000, la madre decidió migrar a Alemania. La niña tenía cincoaños. Rocío se quedó en casa de la abuela quien, además de atender su pequeño negocio, debía cuidar de otros tres primos de la niña—incluyendo un recién nacido de seismeses— cuyas madres también habían migrado hacia España. En el año 2001 la abuela de Rocío viajó a España junto a sus tres nietos. Ningún miembro de la familia tuvo papeles hasta el 2005. Al principio, Rocío y su madre compartieron piso con dos hermanas de la madre y sus hijos, y hoy viven las dos en una vivienda con una sola habitación. La madre se dedica a hacer trabajos de limpieza.

### *Familia de Marta y María*

La madre de Marta y María estudió una carrera corta (belleza), pero trabajaba en un mercado de Quito (SIERRA) junto a su madre. Después fue a trabajar a una fábrica en donde llegó a ser administradora de varios almacenes de ropa. Se quedó embarazada de Marta y María y decidió criarlas con la ayuda de su madre. Vivían en la casa de la abuela, quien se hizo cargo de

las niñas mientras la madre trabajaba. Tenían un contacto esporádico con el padre. La dolarización y la crisis de 1999 la dejaron sin trabajo, por lo cual la madre de la niña decidió viajar en España en donde vivía su hermana. Viajó junto a su hermano en el año 2000. El hermano encontró trabajo recolectando olivas, la hermana trabajaba de interna y la madre de María y Marta también encontró un trabajo de interna. Sin embargo, fue objeto de abusos y explotación por parte de varios empleadores, motivo por el cual estuvo enferma varios meses. Finalmente, encontró un trabajo como cuidadora de niños en el que permaneció de modo fijo durante cinco años. En Ecuador, las niñas se quedaron a cargo de la abuela y de su tía (hermana menor de la madre). Alrededor de la casa de la abuela, vivían tíos y primos que también participaron del cuidado de las niñas. Enel año 2003 Marta y María fueron reagrupadas. Viajaron junto a la abuela que se hacía cargo de ellas mientras la madre trabajaba. Sin embargo, la abuela tuvo que volver a Ecuador. La madre, junto con dos sobrinos, ha comprado una casa por medio de una hipoteca. En total, viven ochopersonas en un piso de cuatrohabitaciones.

***Familia de Alberto***

Alberto vivía en Loja (SIERRA) junto a sus padres y hermanos y después se mudaron a vivir a Quito (sierra). El padre era policía y la madre se hacía cargo del trabajo doméstico. A raíz de la crisis, los padres deciden migrar a España. Llevan a sus hijos de regreso a Loja y viajan. Alberto vivía con los abuelos paternos y sus hermanas mayores. Él es el menor. Tiene dos hermanos, pero cuando los padres se fueron, se quedaron viviendo en Quito pues ya estaban casados. Los abuelos enferman y Alberto y sus hermanas no tienen quién se haga cargo de ellos de modo que las hermanas mayores dejan la casa de los abuelos y se van a vivir a un pueblo solas, pero no llevan a Alberto pues aún no son mayores de edad. Alberto es envíado nuevamente a Quito con una tía abuela materna y después de un tiempo, se traslada a vivir junto a sus hermanas. La hermana mayor se queda embarazada y cuando da a luz, en el 2008, los padres deciden reagrupar a Alberto y a su otra hermana. Sus padres están en paro.

***Familia de Mario***

Marío vivía en Manabi (COSTA) junto a sus madre, sus dos hermanas y de modo fluctuante, su padre. Junto al piso de la familia, vivían los abuelos maternos. El padre vivía en casa de la abuela paterna de Mario. La madre de Mario y el padre se divorcian, se dolariza el país y ella decide viajar a España cuando el niño tiene seisaños. Viaja por medio de la ayuda de unos curas

que habían trabajado en Ecuador. En España, se dedica al cuidado de niños. En vista de que no gana lo suficiente, la madre de Mario decide arreglar sus papeles para quedarse más tiempo en España. Como no logra regularizar su situación, ella y el hombre (español) con quién había empezado una relación, deciden casarse. Sus tres hijos, en Ecuador, se quedan a cargo de los padres de ella y luego de tresaños, viaja e intenta traerlos, pero les niegan la visa. Regresa a España y despues de seismeses vuelve a Ecuador y logra reagruparlos. En España vivían en un piso Mario, sus dos hermanas, la madre y su pareja, pero la hermana de Mario pasa a formar parte un grupo de *latin kings* y la madre decideenviarla de regreso a Ecuador. Actualmente viven en un piso la hermana mayor, la madre y supareja española, de quien se va a divorciar.

***Familia de Juana***

Juana vivía en Cuenca (SIERRA) junto a su madre y su padre. Su padre era un maltratador de modo que, después de un tiempo, la madre decide separarse y se va a vivir con Juana a casa de su madrey su tío. El padre muere. La madre se empareja nuevamente y decide migrar con su nueva pareja a España. Los problemas con la familia del exmarido también la conducen a tomar la decisión de dejar el país. Juana se queda a cargo de la abuela y el tío maternos, y luego de algunos años, la madre viaja de regreso a Cuenca y la lleva a España. En España, la madre de Juana continúa su relación sentimental con su novio ecuatoriano y contraen matrimonio. Nace la hermana de Juana. Después de un tiempo, el esposo de la madre las abandona por otra mujer. Hoy en día las tres viven juntas en un piso. La madre se dedica a la limpieza y tienen problemas económicos.

***Familia de Alfredo***

Alfredo vivía junto a su madre, su padre y su hermana menor en Quito (SIERRA). Su madre viajó a España en el 2003 debido a problemas económicos surgidos por la crisis del 99. Él, junto a su hermana, se queda a cargo del padre. Las abuelas materna y paterna apoyan en el cuidado de los pequeños. En España vivía un hermano de la madre de Alfredo, quien facilitó el dinero para el viaje de esta de modo que primero migró la madre de Alfredo y a continuación, dos tías (hermanas de la madre) más. Al año, la madre regresa a Ecuador y reagrupa a Alfredo y a su hermana. En Ecuador, el padre culpabiliza a la madre de abandono y cuando surge la oportunidad para viajar, no lo hace. En España, Alfredo y su familia vivían en un piso compartido en el cual, en una habitación dormían él, su madre y su hermana; en la otra, el tío, la tía y sus hijos; y en otra, la tía y su hija. El padre decide viajar y reunirse

con la familia en España en el 2008. Actualmente,Alfredo, su madre, su padre y su hermana viven en un piso en Madrid. La madre de Alfredo se dedica a limpiar casas. El padre no tiene trabajo.

### *Familia de Jenny*

Jenny vivía en Quito (SIERRA) junto a su madre y su padre. Su hermano mayor murió. La familia vivía con la abuela materna, quien criaba a Jenny mientras la madre trabajaba de profesora de inglés en dos institutos. Cuando hubo un cambio de autoridades, se le exigió que dejara una institución y tuvo que renunciar al trabajo. El padre de Jenny, alcohólico, tenía un taller mecánico, pero hizo unos negocios que arruinaron a la familia. La madre decide viajar a España en el año 2002. Allí vivían los tíos maternos de Jenny. Jenny se queda junto a su abuela materna y su padre. Seis meses después, la madre de Jenny decide reagrupar a su esposo pues bebía mucho y había causado accidentes domésticos. Cuando la niña tiene cuatroaños, su abuela materna viaja con ella y con sus otros nietos a España y se quedan todos a vivir en Madrid. Actualmente las tres hermanas, sus familias y la abuela viven en el mismo edificio. Al principio, las tres familias vivían en un solo piso, después una hermana compró un piso, luego la segunda y la tercera arrienda uno más pequeño junto con su hija.

### *Familia de José*

José vivía junto a su padre y su madre en Guayaquil (COSTA), pero la pareja se divorció. José vivió con su madre hasta que ella decide migrar en 2003 a España, pues la crisis económica la obliga a cerrar un pequeño negocio. José se queda en Santo Domingo de los Tsáchilas, a cargo de su abuela materna empobrecida. Cuando la madre de José se entera de que la abuela envía a su hijo a estudiar a una escuela pública, decide trasladar al niño con su papá y su nueva familia (esposa y dos hijas). El niño vive ahíunos meses y luego de dos años, viaja a España. En Madrid, José y su madre han vivido en dos casas, la segunda es un piso hipotecado que comparten esporádicamente con otras personas. La madre actualmente está emparejada con una persona ecuatoriana que va y viene a Barcelona.

### *Familia de Diego*

Diego vivía en Santo Domingo de los Tsáchilas(SIERRA) junto a su padre y su madre. La familia se empobrece a raíz de la crisis económica del 99, y el padre y la madre de Diego migran a España. El niño se quedó en Ecuador

con su prima mayor y sus hijos, y a los cuatromeses, fue reagrupado. Al llegar, Diego casi no veía a sus progenitores, pues su madre trabajaba de interna y el padre de albañil en Lleida. Después de un tiempo, la madre renuncia a su trabajo para dedicar más tiempo a su hijo. La familia ha vividoen dos lugares: en un piso de alquiler que compartían con otras familias y en un piso hipotecado. En el 2009 los padres de Diego tuvieron una hija.

### *Familia de Julio*

Julio vivía en Bucay (COSTA) junto a su padre, su madre y su hermano menor. El padre, que había estudiado administración, trabajaba en una empresa y la madre se dedicaba a las tareas del hogar y la crianza de los niños. El padre decide migrar a España (Madrid) en el año 1997 con el objeto de buscar nuevas oportunidades. Encuentra un puesto de mantenimiento en una empresa de jardinería. Al año siguiente viajaron su esposa, Julio y su hermano. Después de cinco años la familia regresó a Ecuador, estuvieron allí dos años y después volvieron a España. El tercer hijo de la pareja nació en España. Los padres de Julio están hipotecados pues han comprado una vivienda y el padre trabaja en una empresa.

### *Familia de Manuel*

La familia de Manuel vivía en el Quinche (SIERRA). Su madre y padre estudiaron seis años y dejaron la escuela. Ella para dedicarse a trabajar en el servicio doméstico y él para ser carpintero. La pareja se casó, tuvo dos hijos. Vivían en casa de la abuela paterna. Mientras la madre y el padre de Manuel trabajaban, él y su hermano mayor se quedaban con la abuela materna de lunes a viernes. Después de un tiempo, la abuela materna encontró un trabajo, por lo que ambos niños pasaron a ser cuidados por los abuelos paternos. En el 2000, el padre y la madre de Manuel migraron a España, donde vivían dos hermanos de la madre. Los dos hijos se quedaron a cargo de su tía paterna y su familia. A los tresaños de la partida y con los papeles en regla, los padres de Manuel fueron a Ecuador a visitar a sus hijos y regresaron a España. Después, cuatro años más tarde viajaron a Ecuador nuevamente para llevar a los niños a España, en el 2009. Actualmente los padres de Manuel están hipotecados pues han comprado una vivienda junto con varios familiares. Ambos están en paro.

### *Familia de César*

César vivía junto a su padre y su madre. La madre es bachiller y el padre estudió ingenieria de sistemas. Vivían en Atuntaqui (SIERRA) y mientras

los padres trabajaban, César se quedaba a cargo de la abuela paterna, pero la abuela materna les ofreció espacio en su vivienda para que la familia fuera a vivir y se hizo cargo del niño. Lamadre de César trabajaba en una heladería hasta quese quedó sin trabajo y el padre tenía trabajos esporádicos. El dinero empezó a ser insuficiente con un solo sueldo.En el año 2000ella decide viajar. La hermana de la madre de César llevaba en España doceaños y la ayudó a viajar y a encontrar trabajo. Después de de cuatro meses, la madre de César logra reagrupar a su esposo y al niño. En España, él hace cursos y trabaja como carpintero, vendedor de productos *Herba Life* y en una empresa de construcción, que lo despidió a raíz de la crisis. La madre se ha dedicado a hacer trabajos de limpieza y los fines de semana, el esposo le ayuda con el trabajo. Actualmente ambos están en paro.

***Familia de Felipe***

Felipe vivía con su padre y su hermana en Guayaquil (COSTA). Ella estudió contabilidad y trabajaba para el Grupo Filanbanco y él era electricista. En 2000, el banco quebró, la familia empobreció y el padre viajó a España. La madre se quedó a cargo de sus dos hijos. A los cuatro años, los niños y su madre viajaron a España. En España, al principio, ella no trabajaba fuera de casa, pero con el tiempo ha debido dedicarse a la limpieza. El padre ha trabajado como electricista. Hoy en día están hipotecados pues han comprado una vivienda y él está en paro.

***Familia de Cecilia***

La madre de Cecilia era costurera y el esposo era carpintero. La familia, compuesta por Cecilia, su hermano menor y sus padres, vivía con los abuelos maternos de Cecilia en Conocoto (SIERRA). Por problemas económicos, en 1999, el padre de Cecilia migró a Italia, pero le fue mal y después de un tiempo fue a Madrid. Dos años después viajó la madre de los niños y ellos se quedaron a cargo de los abuelos maternos. En el 2002, la madre de Cecilia la reagrupó y el hermano menor permaneció a cargo de los abuelos maternos hasta el 2008. En España la pareja tuvo otra niña. Ella trabaja en labores de limpieza, pero actualmente no encuentra trabajo y él trabajaba en una empresa, pero lleva un año en el paro.

# Bibliografía


ACEVES LOZANO, Jorge

1994 «Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida». Presentación hecha en el Coloquio *Oscar Lewis y la cultura de la pobreza en Tepito*. 30 de septiembre. Iztapalapa, México: Dirección General de Culturas Populares/Universidad Autónoma Metropolitana.

ACHOTEGUI, Jano

2000 «Los duelos de la migración». En *Psiquiatría y humanidades*. No. 2: 15-19.

ACOSTA, Alberto, Susana LÓPEZ y David VILLAMAR

2004 «Ecuador: oportunidades y amenazas económicas de la emigración». En Francisco Hidalgo, ed. *Migraciones. Un juego con cartas marcadas*. Quito: ILDIS; Plan Migración, Comunicación y Desarrollo, Abya Yala: 259-303.

ACOSTA, Sergio

2009 *Maltrato infantil. Una práctica tolerada en América Latina*. Disponible en línea en: http://blog.pucp.edu.pe.

ACTIS, Walter

2005 «Ecuatorianos y ecuatorianas en España. Inserción(es) en un mercado de trabajo fuertemente precarizado».En *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO: 169-202.

AGNEW, John

1987 *Place and Politics: The Geographical Mediation of State and Society*. Londres: Allen & Unwin.

AGUIRRE, Gladys

2010 «Cuidado y lazos familiares en torno a la (in)movilidad de adolescentes en familias transnacionales». En Gloria Camacho y Kattya Hernández, eds. *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES: 17-50.

AGUIRRE, M.

2003 «Memoria y olvido». En *País secreto: revista de ensayo y poesía*, No. 7: 18-20.

DE AMICIS, Edmundo
1968 *Corazón*. Madrid: EDAF.

ALDERSON, Priscilla
1995 *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barnardor's.

ALMEIDA, José
1996 *El racismo en el Ecuador: un problema de identidad*. Quito: FLACSO.

ALTMANN, Werner
1995 «Entre barbarie y paraíso. La imagen de América Latina en la literatura alemana». En *Thesaurus*. Tomo l. No. 1, 2 y 3: 480491.

ÁLVAREZ, Silvina
2001 «Diferencia y teoría feminista». En *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

ÁLVAREZ, Aurelia
2006 «Los ecuatorianos en el ordenamiento español: el régimen jurídico de los progenitores de hijos españoles». En *Revista Migraciones*, No. 19.

APARICIO, Rosa y Andrés TORNOS
2006 *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: IMSERSO.

APPADURAI, Arjun
2001 *La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.

ARDAYA, Gloria y Miriam ERNST
2000 *Imaginarios urbanos y violencia intrafamiliar*. Quito: CEPAM.

ARIÉS, Philippe
1987 *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

ARRIAGADA, Irma
2005 «Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas». En Xavier Valdés y Teresa Valdés, eds. *Familia y vida privada. Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos*. Chile, Flacso,CEDEM, UNFPA: 17-41.

AUERNHEIMER, Georg
2006 «Das deutsche Bildungssystem - für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional». En Albert Tanner, ed. *Heterogenität und In-*

*tegration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: 109-122.

Augé, Marc
1993 *Los no lugares. Espacios del Anonimato*. España: Gedisa.

Bachelard, Gaston
1965 *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bankston III, Carl y Stephen Caldas
1996 «Majority African American Schools and Social Injustice. The Influence of De Facto Segregation on Academic Achievement». En *Social Forces* No. 75 (2): 535-555.

Barth, Fredrik
1976 «Introducción». En *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, FEC:9-49.

Behnken, Imbke
1991 «Projekt Kindheit im Siegerland. Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit». En *Methoden Manuale*. Broschüre No. 2. Siegen

Beltrán, Elena y Virginia Maquieira,
2001 «Introducción». En *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid, Alianza: 9-17.

Benedict, Ruth
1959 *Patterns of culture*. New York: New American Library, Mentor Books.

Benería, Lourdes y María Floro
2006 «Informalización del mercado laboral, género y protección social: reflexiones a partir de un estudio en hogares pobres urbanos en Bolivia y Ecuador». En Gioconda Herrera, ed. *La persistencia de la desigualdad Género, trabajo y pobreza en América Latina*. Quito: Conamu, Flacso: 141-175.

Berger, Peter y Thomas Luckmann,
1993 *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Bernstein, Basil
1989 *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bertaux-Wiame, Isabelle
1993 «La perspectiva de la historia de vida en el estudio de las migraciones interiores». En José Miguel Marinas y Cristina Santamarina, eds. *La Historia Oral. Métodos y Experiencias*. Madrid, Debate: 267-283.

BERTAUX, Daniel

2005 *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

BOLZMAN, Claudio, Rostia FIBBI y María VIANN

1999 «Modos de inserción socioprofesional, prácticas socioculturales y pertenencias identitarias: el ejemplo de los jóvenes de origen español e italiano en Suiza». En *Revista Migraciones*, No. 6: 61-84.

BONINO, Luis

1998 *Micromachismos*. Madrid: edit. CESCOM.

BOURDIEU, Pierre

2007 *El sentido práctico*. España: Siglo XXI.

1999a *La miseria del mundo*. España: Akal.

1999b *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

1997 *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

1975 *El oficio del sociólogo*. España: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

2001 *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

BOUTANG, Yann

2002 «Nicht länger Reservearmee. Thesen zur Autonomie de Migration und zum notwendigen Ende des Regimes der Arbeitsmigration». En *Subtropen* No. 12 (04), Junge World No. 15 (2).

BLACKING, John

1967 *Venda Children's Songs. Ethnomusicological Analysis.* Johannesburg: Witwatersrand University Press.

BOYDEN, Jo y Judith ENNEW, eds.

1997 *Children in Focus: A Manual for Experiential Learning in Participatory Research with Children*. Estocolmo: Rädda Barnen.

BOYDEN, Jo y Joanna de BERRY

2004 *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, armed conflict and displacement*. New York, Oxford: Berghahn.

BOYM, Svetlana

2001. *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.

BREUILLY, John

1987 «German liberalism». En *European history quarterly*. No. 17 (1:95-99.

BRONCKART, Jean-Paul, y Marie-Noëlle SCHURMANS

2005 «Pierre Bourdieu - Jean Piaget: *habitus,* esquemas y construcción de lo psicológico». En Bernard Lahire, dir. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas.* Argentina, Siglo XXI: 181-206.

BRYCESON, Deborah y Ulla VUORELA

2002 *The Transnational Family New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Oxford University.

BUCKEL, Simone

2008 «Zwischen Repression und Integration: Wie gehen Kommunen mit dem Problem der Illegalität um?». En *Leben in der illegalität, Ein Dossier Band 5 der Reihe Demokratie*. Deutschland: Heinrich Böll Stiftung: 35-40.

BUCKEY, Ramón

1984 *Análisis crítico de Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Anaya.

CACHÓN, Lorenzo

2009 «Políticas para la integración de los inmigrantes en contextos transnacionales». En Carlota SOLÉ, Sonia PARELLA y Leonardo CAVALCANTI, coords. *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.* Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

CALDAS, Stephen y Carl BANKSTON

1998 «The Inequality of Separation. Racial Composition of Schools and Academic Achievement». En *Educational Administrative Quarterly* No. 34 (4): 269-277.

1997 «Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement». En *Journal of Educational Research* No. 90 (5):269-277.

CAMACHO, Gloria

2010 *Mujeres migrantes. Trayectoria laboral y perspectiva de desarrollo humano*. Quito: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE), Abya-Yala.

2003 *Secretos bien guardados. Jóvenes: percepciones sobre violencia a la mujer, maltrato y abuso sexual*. Quito: CEPAM.

2001 «Relaciones de género y violencia». En Gioconda Herrera. *Antología de género.* Quito, FLACSO: 115-161.

1996 *Mujeres fragmentadas. Identidad y violencia de género.* Quito: CEPLAES.

Camacho, Gloria y Kattya Hernádez

2007 *Memorias del I Seminario Taller internacional: Familia, niñez y migración en el Ecuador*. Quito: Unicef / Innfa / Ceplaes.

2005 *Cambió mi vida. Migración femenina, percepciones e impactos*. Quito: Ceplaes-Unifem.

Caputo, Virginia

1995 «Anthropology's Silent "Others". A consideration of Some Conceptual Methological Issues for the Study of Youth and Children's Cultures». En Vered Amit-Talai y Helena Wulff, ed. *In youth Cultures*. Londres y Nueva York, Routledge:19- 39.

Carrasco, Silvia

2002 «La escolarización de hijos e hijas de migrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en España». En *Revista de Educación* No. 329 (edición no distribuida).

2008 «Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo». En Adela Franzé y María Isabel Jociles, eds. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio- antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Trotta: 181-202.

Carrillo, María Cristina

2005 «El espejo distante. Construcciones de la migración en los jóvenes hijos e hijas de emigrantes ecuatorianos». En Gioconda Herrera, Alicia Torres y María Cristina Carrillo. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades.* Quito: Flacso-Plan Migración, Comunicación y Desarrollo.

Castello, Paula

2005 «Migración ecuatoriana y uso de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación». En *Cartillas sobre migración* No. 12. Quito: Plan Migración, Comunicación y Desarrollo.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta

1998 «Introducción: La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización». En Eduardo Mendieta y Santiago Castro-Gómez, comps. *Teorías sin disciplina (Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Porrúa.

Ceplaes-BM

2005 *Migraciones internacionales: principales implicaciones de las Migraciones para el Desarrollo del Ecuador, Informe de Consultoría*. Quito (mimeo).

CERBINO, Mauro

2009 «La nación imaginada de los latin kings, mimetismo, colonialidad y transnacionalismo». Disertación Doctoral. España: Universitat Rovira y Virgili.

2006 *Observatorio de análisis del discurso de medios de comunicación sobre emigración*. Quito: FLACSO.

Cerda, Patricia

2006 «Wo gehst du hin? Die Migration von Lateinamerikanerinnen nach Deutschland». En *Lateinamerika Analysen*. No. 14: 37-63.

CHILD, Irvin

1970 *Italian or American? The Second Generation in Conflict*. Nueva York: Russell & Russell.

CHRISTENSEN, Pia y Margaret O'Brien

2003 «Children in the city. Introducing new perspectives». En *Children in the city. Home, neighborhood and community*. Nueva York, Rutledge Farmer: 1-13.

CLIFFORD, James

1992 «Traveling cultures». En Lawrence Grossberg y Paula Treichler, eds. *Cultural studies*. Londres, Routledge: 96– 112.

COE, Richard

1984 *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Expierience of Childhood.* New Haven: Yale University Press.

COMAS, Dolors y Joan Josep PUJADAS

1991 *Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia*. Papers No. : 36: 33-56.

CORSARO, William

2003 *We're Friends, Right? Insides Kid's Culture*. Washington D.C: Joseph Henry Press

1997 *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

1985 *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norrwood: N.J Ablex.

CORSARO, William, Suzanne Gaskins y Peggy Miller

1992 «Theoretical and Methological Perspectives in the Interpretative Study of Children». En *New Directions For Child Development*, No. 58: 5-23.

Cortés, Luis

1992 «El problema de la vivienda en España: elementos para su comprensión». En *Revista Política y Sociedad* No. 10: 67-79.

Cruz, Pedro

2002 «El espejo (Zerkalo), de Andrei Tarkovski: el cine como memoria universal». En Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en línea en: http://www.cervantesvirtual.com

D'Aubeterre, María Eugenia

2002 «Género, parentesco y redes migratorias femeninas». En *Alteridades* No. 12 (24): 51-60.

Dávalos, Cristen

2010 «Los hombres frente a la provisión de cuidados: el caso de los trabajadores domésticos migrantes ecuatorianos en Madrid». En Gloria Camacho y Kattya Hernández, eds. *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito, Ceplaes: 101-114.

Davoliute, Violeta

2005 «Displacement and Identity. The Memoirs of a Juvenile Deportee under Soviet Occupation». En Jacqueline Knörr, ed. *Childhood and Migration. From experience to Agency*. UK: transcript, 95-113.

De Certeau, Michel

1996 *La invencion de lo cotidiano, 1 artes de hacer, AC*. México: Universidad Iberoamericana.

Devillard, Marie José

2006 *Españoles en Rusia y rusos en España. Las ambivalencias de los vínculos sociales.* Madrid: CIS-Siglo XXI.

2004 «Antropología social, enfoque (auto)biográfico y vigilancia epistemológica». En *Revista de Antropología Social*. Madrid: No. 13: 161-184.

Devillard, Marie José, Álvaro Pazos, Susana Castillo y Nuria Medina

2001 *Los niños españoles en la URSS (1937—1997): narración y memoria*. Barcelona: Ariel.

Domingo, Aandreu y Jordi Bayona

2007 «Perfil sociodemográfico de los jóvenes de nacionalidad extranjera en España y en las islas Canarias». En Ana López Sala y Lorenzo Cachón, coords. *Juventud e inmigración: Desafíos para la participación y la integración*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Doomernik, Jeroen y Jeannette Mak

2003 «Del rechazo a la inquietud: inmigración e integración en los Países Bajos después del 11 de setiembre». En *Migraciones*. No. 14: 97-130.

Douglas, Kate

2010 *Contesting childhood. Autophiography, trauma and memory*. EEUU: The Rutgers series in Childhood Studies.

Dupret, Marie

s.f. «Migración masiva, desestructuración psico-social y carencias institucionales en el Ecuador». Disponible en línea en http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-5-DUPRET.pdf

Duque, Guido y Natalia Genta

2009 «Crisis y migración:¿el retorno esperado o búsqueda de alternativas?». En *Boletín del sistema de Información sobre Migraciones Andinas*. No. 5. Flacso Sede Ecuador: 2-11.

Durán, María Ángeles

2007 «El trabajo no remunerado y las cuentas de la economía». En *Revista Trabajo, Género y Tiempo Social*: 92-99.

Durkheim, Emile

1992 *Historia de la educación y de las prácticas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.

Echeverría, Javier

1997 *Cosmopolitas domésticos*. España: Anagrama.

Elías, Norbert

1987 *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar, Arturo

1994 «Welcome to Cyberia: notes on the anthropology of cybercultura». En *Revista Current Anthropology*. Vol. 35, No.3: 211-231.

Escobar, Alexandra

2008 «Tras las huellas de las familias migrantes del cantón Cañar». En Gioconda Herrera y Jacques Ramírez. *América Latina migrante: Estado, familia, identidades*. Quito: Flacso, Ministerio de Cultura.

Espinosa, Manuel

2003 *Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito. Primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

Esteves, Ana

2008 «Introducción». En Carlos Arcos y Beny Espinoza, eds. *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito, Flacso-Ecuador: 9-29.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions

2009 *Housing and segregation of migrants. Case study: Stutgartt, Germany, Doublin*. Clip Network

Farley, John

2005 *Majority-minority relations*. Quinta edición. Upper Slader River. New Jersey: Preason Prentise Hall

Fernández, Mariano y Luis Mena

2010 *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales. No. 19. Barcelona: Fundación La Caixa.

Ferrarotti, Franco

1993 «Sobre la Autonomía del Método Biográfico». En José Miguel Marinas y Cristina Santamaría, eds. *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*. Madrid: Debate: 121-129.

Fideli, Roberto

1998 *La comparazione*. Milán: edit. Angeloi.

Finn, Chester

1990 «Why we need choice». En William Boyd y Herbert Walberg, eds. *Choice in Education. Potential and Problems*. Berkley, Mc Cutchan:_3-19.

Flacso-Ecuador

2006 *Ecuador: Las cifras de la migración internacional*. Quito: UNFPA, Flacso-Quito.

Franzé, Adela y Carmen Gregorio

1994 «Segunda generación inmigrante: la familia y la escuela». Madrid. Documento inédito.

Franzé, Adela

2009 «A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO». En María Isabel Jociles y Adela Franzé, eds. *¿Es la escuela el problema?* Madrid, Trotta: 260-275.

2008a «Lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO». En María Isabel Jociles y Adela Franzé, eds. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio- antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta: 61-90.

2008b «Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas». En *Revista de Educación*, 345: 111-132.

2002 *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.

Franzé, Adela, María Isabel Jociles, Juan Sánchez, Fernando Villaamil, Carlos Peláez, Pilar Cucalón, Albano Calvo, y Paula Sánchez

2007 *La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO. Actas del IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona: Federación Española de Sociología.

Fresneda, Javier

2002 «Redefinición de las relaciones familiares en el proceso migratorio ecuatoriano en España». En *Revista Migraciones internacionales*. No. 1: 135-142.

Gaitán, Lourdes

2006 *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.

García, José Luis

2000 «Informar y narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo». En *Revista de Antropología Social*. No 9: 75-4.

García, María del Mar, Inmaculada Mateo y Pilar Gutierrez

1999 *Cuidados y cuidadores en el sistema informal de salud. Investigación cuantitativa*. España: Instituto Andaluz de la Mujer.

García, Iñaki

2008 *Herederos de la condición de inmigrantes: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

García, José Antonio e Isidro Moreno

2002 «La evaluación educativa». En *Cuadernos de bitácora Madrid*. No. 4: 19-38.

Geertz, Clifford

1992 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil, Sandra

2006 *Las argucias de la integración. Construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes. Los casos de Cataluña y Madrid*. Tesis doctoral. Madrid: Departamento de Cambio Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

Gil, Sandra y Claudia Pedone
2008 «Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar». En Carlota Solé, Sònia Parella y Leonardo Cavalcanti, coords. *Nuevos retos de transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo e Inmigración: 149-177.

Goffman, Erving
2006 *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldthorpe, John Harry
2000 *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.

González, Norma
2001 *I am my language: Discourses of women and children in the borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.

Goycochea, Alba
2003 *Los imaginarios migratorios: el caso ecuatoriano*. Quito: UASB, Abya-Yala.

Goycochea, Alba y Franklin Ramírez
2002 «Se fue, ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana a España (1997-2000)». En *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. No. 14. Quito, Flacso: 32-45.

Granados, Antolin
2006 «Medios de comunicación, opinión y diversidad (social y cultural). Reflexiones en torno al fenómeno migratorio». En Manuel Lario Bastida, coord. *Medios de Comunicación e inmigración*. Murcia, edit. Caja de Ahorros del Mediterráneo: 59-85.

Grinberg, León y Rebeca Grinberg
1984 *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Madrid: Alianza.

Gruner-Domic, Sandra
2005 *Latinas in Deutschland. Eine ethnologische Studie zu Migration, Fremdheit und Identität*. Münster: Waxmann.

Gutiérrez, Encarnación
2006 «Ethnisierung und Vergeschlechtlichung Revisited über Rassismus im neoliberalen Zeitalter». Beitrag zum virtuellen Seminar «Interdependenzen-Geschlecht, Ethnizität und Klasse».

HAGAN, John, Ross MACMILLAN y Blair WHEATON
1996 «New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family migration on Children». En *American Sociological Review*, 61 (3): 386-385.

HALBWACHS, Maurice
2004 *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Anthropos.

HALL, Kathleen
1995 «"There is a time to act English and a time to act Indian": The Politics of identity among British-Sikh teenagers». En Stephen, S. ed. *Constructing race: youth, identity and popular culture in South Africa*: 243-264.

HARDMAN, Charlotte
2001 «¿Can there be an Anthropology of Children?». En *Chilhood*, 8 (501): 501-517.

HECKMANN, Friedrich
2008 *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Comission.

HEITKAMP, Bianca
2007 *¿Qué impacto tiene para el sistema educativo alemán el rápido crecimiento de la población turca?* Puebla: Universidad de las Américas.

HELLER, Ágnes
1991 *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.

HERDT, Gilbert
1987 *The Sambia. Ritual and Gender in New Guinea*. Nueva York: Holt.

HERNÁNDEZ, Berenice
2007 «¡Pues para Europa! La migración Latinoaméricana a Alemania desde una mirada de género». En Isabel Yépez de Castillo y Gioconda Herrera, eds. *Nuevas migraciones Latinoaméricanas a Europa. Balances y desafíos*. Quito: Flacso Ecuador: 217-239.

HERRERA, Gioconda
2004 «Elementos para una comprensión de las familias transnacionales desde la experiencia migratoria». En Francisco Hidalgo, ed. *Migraciones: Un juego con cartas marcadas*. Quito, Abya Yala: 215-233.

2005a «Introducción». En Gioconda Herrera, Alicia Torres y María Cristina Carrillo, eds. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO Ecuador: 13-31.

2005b «Mujeres ecuatorianas en las cadenas globales del cuidado». En Gioconda Herrera, Alicia Torres y María Cristina Carrillo, eds. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO Ecuador: 281-305.

2007 «Ecuatorianos/as en Europa: de la vertiginosa salida a la contrucción de espacios transnacionales». En Isabel Yépez de Castillo y Gioconda Herrera, eds. *Nuevas migraciones Latinoaméricanas a Europa. Balances y desafíos*. Quito: Flacso Ecuador: 189-217.

HERRERA, Gioconda y María Cristina CARRILLO

2005 *Los hijos de la migración en Quito y Guayaquil: familia, reproducción social y globalización*. Informe final de investigación. FLACSO Ecuador.

HERRERA, Gioconda y Alexandra MARTÍNEZ

2002 *Género y migración en la región Sur. Informe de investigación*. Mayo. Quito, FLACSO Ecuador.

HESS, Sabine y Tsianos VASSILIS

2003 «Europeanizing transnationalism! Konturen des "europeischen Grenzregime"». Presentación de la conferencia *Arbeitsmigration. WanderarbeiterInnen auf dem Weltmarkt fürArbeitskraft*, Trier.

HETHERINGON, E. Mavis, Margaret BRIDGES y Glendessa INSABELLA

1998 «What matters? What does not? Five perspectives on the Association between Marital transitions and Children's Adjustment». En *American Psychologist*. No. 53: 167-184.

HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette

1994 *Gendered transitions: Mexican experiences of immigration*. Berkeley y Londres: University of California Press.

HONIG, Michael-Sebastian, Hans LEU y Ursula NISSEN

1996 «Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster». En Michael-Sebastian Honig, Hans Leu y Ursula Nissen, eds. *Kinder und Kindheit*. Weinheim & München, Juventa: 9-29.

HOOTON, Joy

1990 *Stories of Herself When Young. Autobiographies of Childhood by Australian Women*. Melbourne: Oxford UP.

HUIZINGA, Johan

2000 *Homo ludens*. España: Alianza Editorial.

IOÉ

1995 *Investigación cualitativa. Cuidados en la vejez. El apoyo informal*. IMSERSO. Madrid: Colectivo IOÉ.

James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout

1998 *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jedlowski, Paolo

2001 «Memory and Sociology: Themes and Issues». En *Time and Society*. Vol. 10 (1): 29-44.

Jenks, Chris

1982 *The Sociology of Childhood. Esential Readings*. London: Greegs Revivals.

Jeschek, Wolfgang

2001 «Die Integration junge Ausländer in das deutsche Bildungssystem kommt kaum noch voran». En *DIW-Wochenbericht*. No. 68 (29): 466-476.

Jociles, María Isabel

2006 «Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención». En *Gazeta de Antropología*. No. 22, texto 22-27.

2005/2006 «La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica». En *Revista de Antropología Portuguesa*. No. 22-23: 9-40.

1990 «Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico». En *Gazeta de Antropología*. No. 15: 15-01.

Kaarhus, Randi

1989 *Historias en el tiempo. Dualismo en la cultura y lengua quecha/quichua*. Ecuador: Abya Yala.

Kaltenborn, Karl-Franz

2001 «Individualization, family transitions and children's agency». En *Childhood*. Vol 8 (4): 463-498.

Karr, Mary

1998 *The Liars' Club: A memoir*. EEUU: Penguin Books.

Kehl, Susana

2001 «La construcción social de la vejez». En *Cuadernos de Trabajo Social*. No. 14: 125-161.

KILOMBA, Grada
2008 Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: UNRAST-Verlag.

2005 «When german children come "home." Experiences of (Re-) Migration to Germany— And some remarks about the "TCK"-Isse». En Jacqueline Knörr, ed. *Childhood and Migration. From experience to Agency*. UK, transcript: 51-76.

KNÖRR, Jacqueline y Angela NUNES
2005 «Introduction». En Jacqueline Knörr, ed. *Childhood and Migration. From experience to Agency*. UK, transcript: 1-21.

KOBERWEIN, Aadrián y Samanta DOUDTCHITZKY
2007 «¿Transmitir o producir conocimientos?: Un análisis comparativo de la implementación de una política social a nivel local». En *Cuadernos de Antropología Social*. No. 25: 133-150.

KRISTEN, Cornelia
2005 *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*. Alemania: Wasmann.

KRON, Stephanie
2005 «Las Retornadas» — Nach dem Exil: Dimensionen von Gemeinschaft und politischer Subjektivität in Erzählungen der Rückkehr. Disertation Freie Universitat Berlín, Berlín

KRÜGER, Heinz, Jutta ECARIUS y Cathleen GRUNERT
1994 «Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe». En Manuela Du Bois-Reymond, Peter Büchner y Heinz-Hermann Krüger, comps. *Kinderleben*. Opladen, Leske + Budrich: 221-271.

KRÜGER, Heinz y Cathleen GRUNERT
2001 «Biographische Interviews mit Kindern». En Imbke Behnken y Jürgen Zinnecker, eds. *Kinder, Die biographische Perspektive. Ein Handbuch*. Velbert: 129-142.

LAGOMARSINO, Francesca
2005 «¿Cuál es la relación entre familia y migración? El caso de las familias de emigrantes ecuatorianos en Génova». En Gioconda Herrera, Cristina Carrillo y Alicia Torres, eds. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO - Plan Migración Comunicación y Desarrollo: 335-361.

Lahire, Bernard

2005 «De la teoría del habitus a una sociología psicológica». En Bernard Lahire, dir. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*. Buenos Aires, Siglo XXI: 143-181.

2004a *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

2004b «Sociología y autobiografía». En *Revista de Antropología Social*. No. 13: 37-47.

2000 «Los orígenes de la desigualdad social». En Álvaro Marchesi y Carlos Hernández, eds. *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España.

Leach, Edmund

1998 «El método comparativo en antropología». En José Llobera, comp. *La antropología como ciencia*. España, Anagrama: 167-178.

Leinaweaver, Jessaca

2007 «On moving children: The social implications of Andea child circulation». En *American Ethnologist*. Vol. 34, No. 1: 163-180.

Lever, Janet

1978 «Sex differences in the complexity of children's play and game». En *American Sociological Review*. Vol. 43: 471-483.

Lévi-Strauss, Claude

1950 «Introduction à l'oeuvre de Mauss». En *Sociologie et anthropologie*. París, Presses Universitaires de France: ix—lii.

Levitt, Peggy y Nina Glick Schiller

2004 «Transnational Perspectives o Migration: Conceptualizing Simultaneity». En *International Migration Review*. No. 38 (145): 595-629.

Lewis, Oscar

1962 *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Grijalbo.

Leyra, Begoña

2009 *Trabajo infantil femenino: niñas trabajadoras en ciudad de México*. Memoria para optar al grado de doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Antropología.

LIEBSCHER, Eva

2009 «Integración de inmigrantes en Alemania. Análisis de la integración con contexto migratorio en el sistema escolar». En Vicent Guzmán y Eduardo Sandoval, eds. *Migraciones, conflictos y cultura de paz*. México, Cátedra Unesco para la Cultura de la Paz, UAEM: 119-141.

LÓPEZ, María

1995 «La sociofenomenología de A. Schütz: entre el constructivismo y el realismo». En *Papers*. No. 47: 55-74.

LUCCHINI, Riccardo

1996 *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*. París: PUF.

LUCHTENBERG, Sigrid

2004 *Migration, Education and Change*. Abingdon y Nueva York: Routledge.

LUNA, Milton

2006 *La educación en los últimos años. Contrato Social por la Educación*. Disponible en línea en: www.contratosocialporlaeducacion.ec

LUQUE, Enrique

1990 *Del conocimiento antropológico*. Madrid: Siglo XXI.

LUYKX, Aurolyn

2005 «Children as socializing agents: family language Policy in situations of language shifts». En James Cohen et al. *Proccedings of the 4th International Symposium of Bilingualism*. Sommerville, Cascadilla Press: 1407-1414.

MANNITZ, Sabine

2005 «Children of Immigrants in Berlin». En Jacqueline Knörr, eds. *Children and migration. From Expierence to Agency*. Alemania, Transcript: 23-40.

MCBRIDE, James

1998 *The Color of Water*. Nueva York: Riverhead Books.

MCCOOEY, David

1996 *Artful Histories: Modern Australian Autobiography*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.

MCCOURT, Frank

1996 *Angela's Ashes*. Nueva York: Scribner.

McLaughlin, Barry

1985 «Second-language acquisition in childhood». En *Vol. 2: School-age children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Malewska-Peyre, Hanna

1982 *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. París: Ministère de la Justice.

Mannheim Karl

1990 *Le problème des générations*. Nathan: Edit. Orig.

Maquieira, Virginia

2001 «Género, diferencia y desigualdad». En Elena Beltrán, Virginia Maquieira, Silvina Álvarez y Cristina Sánchez, eds. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid, Alianza: 127-184.

Martín Criado, Enrique

2010 *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.

1998 *Producir la Juventud*. Madrid: Itsmo.

Martínez, José

2007 «Fracaso escolar, clase social y política educativa». En *El Viejo Topo*. No. 238: 45-49.

Martinic, Sergio

2001 «¿Cómo se piensa y se enseña historia y ciencias sociales en el siglo XXI? Aportes de la Investigación Educativa Latinoaméricana para el análisis de la eficacia escolar». En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 27: 17-33.

Mason, Mary Ann, Arlene Skolnick y Stephen Sugarman

1998 «Introduction». En Mary Ann Mason, Arlene Skolnick y Stephen Sugarman, eds. *All Our families: New Policies for a New Country*. Nueva York, Oxford University Press: 1-12.

Mauss, Marcel

2009 *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Barpal Editores S.L.

Mead, Herbert

1972 *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Argentina: Paidós.

MEAD, Margaret

1930 *Growing up in New Guinea*. Nueva York: Blue Ribbon.

1928 *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Morrow.

MEDINA, María Claudia

2010 «Relaciones afectivas: comunicación, cotidianidad familiar y remesas». En Ana María Rivas y Herminia Gonzálvez, eds. *Familias transnacionales colombianas. Transformaciones y permanencias en las relaciones familiares y de género*. Madrid, Catarata: 91-144.

MEJÍA, Silvia

2005 «Transnacionalismo a la ecuatoriana: migración, nostalgia y nuevas tecnologías». En Gioconda Herrera, Alicia Torres y Cristina Carrillo, eds. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO-Plan Migración, Comunicación y Desarrollo: 481-491.

MEÑACA, Arantza

2005 «Ecuatorianas que "viajaron". Las mujeres migrantes en la familia transnacional». En Gioconda Herrera, Alicia Torres y Cristina Carrillo, eds. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO-Plan Migración, Comunicación y Desarrollo: 305-333.

MOCTEZUMA, Miguel

2004 «La economía y el simbolismo de la migración y las remesas. Reflexiones a partir de la experiencias de Zacatecas». En *Red Internacional de Migración y Desarrollo*. Disponible en línea en: www.migracionydesarrollo.org

MORENO, Jorge

2006 «Feminización del fenómeno migratorio ecuatoriano». En *Revista HAOL*. No. 11: 121-132.

MORROW, Virginia

1999 «"It is cool... 'Cos You Can't Give us Detentions and Things. Can you?!": Reflections on Researching Children». En Pat Milner y Birgit Carolin, eds. *Time to Listen to Children*. Londres, Routledge: 203-215.

MOSCOSO, María Fernanda

2010 «Infancias transnacionales: aproximaciones etnográficas». En Gloria Camacho y Kattya Hernández, eds. *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito, CEPLAES: 53-80.

2009 «Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio». En *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Vol 5. Disponible en línea en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/

2008 «Subjetividades infantiles, migración y escuela». En *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. No. 31: 131-144.

2006 *Infancia y migración, Una aproximación a las identidades nacionales de niños y niñas del Instituto Ortega y Gasset, Madrid*. Tesina presentada para la obtención del grado de Máster en Inmigración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

2005 *Al otro lado del espejo: el mundo infantil en el Nuevo cuento ecuatoriano*. Quito: UASB, Abya Yala.

2000 *Niños, guaguas y guambras. Imágenes y representaciones en la comunidad de la Pitana Alta*. PUCE.

Moser, Caroline

1997 *Households responses to poverty and vulnerability, Volume1: Confronting Crisis in Cisne Dos, Guayaquil, Ecuador*. Nairobi: UNCHS.

Muxel, Anne

1996 *Individu et mémoire familiale*. París: Nathan.

Noddings, Nel

1995 «Caring». En Virginia Held, ed. *Justice and Care*. Colorado, Westview Press: Boulder: 185-206.

Norberg-Schulz, Christian

1975 *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Editorial Blume.

Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia

2008 *Niñez y migración en el cantón Cañar*. Quito: Observatorio de la Niñez y la Adolescencia.

Olwig, Karen

2003 «Children places of belonging in immigrant families of Caribbean background». En Pia Christensen y Margaret O'Brien, eds. *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. Nueva York, Rutledge Farmer: 205-217.

OROZCO, Amaia

2009 *Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis I: ¿qué está ocurriendo?* Serie Género, Migración y Desarrollo. Santo Domingo: Instraw.

OSO, Laura

2000 *Estrategias migratorias de las mujeres ecuatorianas y colombianas en situación irregular: servicio doméstico y prostitución en Galicia y Pamplona*. II Congreso sobre Migración en España. Madrid: CD Rom.

OSUNA, María José

2006 «Relaciones familiares en la vejez: vínculo de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia». En *Mult Gerontol*. No. 16 (1): 16-25.

PAOLETTI, Emanuela

2010 «Deportation, non-deportability and ideas of membership». En *Working Paper Series*. No. 65. Oxford, Refugee Studies Center: 3-23.

PARREÑAS, Rhacel

2001 «Mothering from a Distance: Emotions, Gender, and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families». *Feminist Studies*. Vol. 27, No. 2: 361-390.

PASCUAL, Jordi y Carles RIERA

1991 *Identitat cultural y socialització dels fills d'immigrants magrebins a la comarca d'Osona*. Barcelona: Centre d'Iniciatives y Recerques Europees a la Mediterrània (CIREM).

PAZOS, Álvaro

2005 «El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad». *Aibr. Revista de Antropología Iberoamericana*. No. Especial. Noviembre-Diciembre. Dispobible en línea en: www.aibr.org

2004 «Narrativa y Subjetividad. A propósito de Lisa, una "niña española"». *Revista de Antropología Social*. No. 13: 49-96.

2002 «El tiempo pasado. Formas discursivas y usos sociales del recuerdo». En *Estudios de Psicología*. No. 23: 111-126.

PAZOS, Álvaro, María José DEVILLARD, Susana CASTILLO, Nuria MEDINA y Eva TOURIÑO

1995 «Biografía, subjetividad y ciencia social: crítica del enfoque biográfico desde una investigación empírica». En *Política y Sociedad*. No. 20: 143-156.

PEASE, Cindy y Olga VÁSQUEZ

1994 «Lenguage socialization in ethnic minority communities». En Fred Genesse, ed. *Educating second lenguage children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York, Cambridge University Press: 82-102.

PEDONE, Claudia

2007 *Estrategias migratorias y poder. Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y Redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

2006 «Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica». En *Athenea Digital*. No 10: 154-171.

2005 «"Tú siempre jalas a los tuyos". Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España». En Gioconda Herrera, Cristina Carrillo y Alicia Torres. *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO-Plan Migración, comunicación y desarrollo: 169-202.

2003 *«Tú siempre jalas a los tuyos»: cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

PEDREÑO, Andrés y Mari Luz CASTELLANOS

2010 «En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativo laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano». En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes, coord. *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid, Iepala: 107-123.

PESSAR, Patricia R.

2001 «Women's Political Consciousness and Empowerment in Local, National, and Transnational Contexts: Guatemalan Refugees and Returnees». En *Identities: Global Studies in Culture and Power*. No. 7(4): 461-500.

PILOTTI, Francisco

2001 *Globalización y convención sobre los derechos del niño. El contexto del texto*. Naciones Unidas-CEPAL.

POVEDA, David

2003 «La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas - Puente de Vallecas». En *Education Policy Analysis Archi-*

*ves*. No. 11 (49). Disponible en línea en: http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49

POVEDA, David, Adela FRANZÉ, María Isabel JOCILES, Ana María RIVAS, Fernando VILLAAMIL, Carlos PELÁEZ y Paula SÁNCHEZ

2007 «La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica». Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Barcelona 5-8 sept.

POVEDA, David, María Isabel JOCILES y Adela FRANZÉ

2009 «La diversidad cultural en la educación secundaria: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante Latinoamericano». En *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Vol. 5. Disponible en línea en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/

PRESSER, Harriet

1989 «Some Economic Complexities of Child Care Provided by Grandmothers». En *Journal of Marriage and the Family*. No. 51: 581-591.

PRIBILSKY, Jason

2004 «'Aprendemos a convivir': Conjugal Relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian Transnational Migrants in New York Cit and Ecuadorian Andes». En *Global Networks*. No. 4(3): 313-334.

2001 «Nervios and Modern Childhood: Migration and shifting context of Child Life in the Ecuadorian Andes». En *Childhood*. Vol. 8, No. 2: 251-273.

PRIES, Ludger

2008 *Die transnationalisierung der sozialen Welt*. Deutschland: Suhrkamp.

1999 *Migration and Transnational Social Spaces*. Aldershot.

PROUT, Alan y Allison JAMES

1997 «Objective vs. Subjective Indicators of Both? Whose Perspective Counts? or the Distal, the Proximal and Circuits of Knowledge». En Asher Ben-Ariehm y Helmut Wintersberger, eds. *Monitoring and Measuring the State of Children-Beyond Survival*. Viena, Eurosocial Reporta (European Centre for Social Welfare Policy and Research). No. 62: 89-100.

1990 «A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems». En Allison James y Alan Prout, eds. *Constructing and Deconstructing Childhood: new directions in the sociological of childhood*. Basingstoke: The Falmer Press: 7-33.

PUNCH, Samantha
2002 «Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?». En *Childhood*. Vol. 9, No. 3: 321-341.

QVORTRUP, Jens
1994 *Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños. M.A.S. Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
1990 *Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial Reports 36/1990. Viena: Centro Europeo.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. y Darryll FORDE, eds.
1975 *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Barcelona: Anagrama.

RADL, Rita
2003 «Transformaciones en el comportamiento en función del género en la vejez: el caso de las relaciones familiares actuales entre abuelas, abuelos y nietas y nietos». En *Papers*. No. 70: 117-134.

RAMÍREZ, Franklin y Jacques RAMÍREZ
2005 *La estampida migratoria ecuatoriana, Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Quito: CIUDAD.

RAMÍREZ, Jacques
2007 «"Aunque se fue tan lejos nos vemos todos los días": migración transnacional y uso de nuevas tecnologías de comunicación». En Consuelo Albornoz. *Los usos de internet: comunicación y sociedad*. Tomo 2. Quito, Flacso, IDRC: 7-64.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA
2002 *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.

RENTERIA, Elisenda, Cassio MALDONADO y Bernardo QUEIROZ
2007 «Abuelos y nietos. ¿Una convivencia beneficiosa para los más jóvenes? El caso de Brasil y Perú». *Papeles de Población*. No. 052: 47-75.

RETIS, Jessica
2004 «La imagen del otro: inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española». En *Sphera Pública*. No. 004: 119-139.

RICHTER, Kerry

1997 «Child Care Choice in Urban Thailand: Qualitative and Quantitative Evidence of the Decision-Making Model». En *Journal of Family lssues*. No. 18(2): 175-204.

RIVAS, Ana María, Herminia GONZÁLVEZ y Cristina GÓMEZ

2010 «Los enfoques teóricos». En Ana María Rivas y Herminia Gonzálvez, eds. *Familias transnacionales colombianas. Transformaciones y permanencias en las relaciones familiares y de género*. Madrid, Catarata: 91-144.

RIZO, Marta

2001 «Miedo y compasión: dos estrategias de movilización afectiva en el discurso informativo sobre el inmigrante». En *Comunica*. No. 2. Disponible en línea en: www.aijic.com/comunica/comunica2/rizo.htm

RODGERS, Bryan y Jan PRIOR

1998 *Divorce and Separation: the Outcomes for Children*. Nueva York: Joseph Rowtree Foundations.

RODRÍGUEZ, Iván

2007 *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Colección Monografías. No. 245. Madrid: CIS.

RODRIGUEZ, Richard

1982 *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*. Nueva York: Godine Hardcover.

ROIG, Arturo Andrés

1977 *Esquemas para una Historia de la Filosofía Ecuatoriana*. Quito: PUCE.

RUIZ, Martha

2002 «Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso migratorio». En *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. No. 14. Quito, FLACSO: 88-100.

SÁNCHEZ, Jeannette

2005 «La emigración de Ecuador y los retos del desarrollo». En Programa Andino de derechos humanos, ed. *Migración, desplazamiento forzado y refugio*. Quito: 1-5.

SÁNCHEZ, Lorenzo

2004 *Estudio internacional sobre género, alcohol y cultura*. Proyecto genasis. OMS.

Sánchez-Parga, José
2004 *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya Yala.

1985 «Matrices espaciales y comunidad andina». Cultura andina en el Ecuador. En *Cultura, Revista del Banco Central del Ecuador*. Vol. II, No. 21: 95-122.

Santamaría, Enrique
2002 *La incógnita del extraño. Una introducción a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria»*. Barcelona: Anthropos.

Sanz, Jesús
2009 *Entre «cumplir» y «hacer cosas». Estrategias económicas y simbolismo en el uso de las remesas de la migración ecuatoriana en España*. Tesis Doctoral, Dpto. de Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Tarragona: Universitat Rovira y Virgili.

Sarabia, Bernabé
1985 «Historias de vida». En *Reis, Revista Española de Investigaciones sociológicas*. No. 29: 165-186.

Sartre, Jean-Paul
2004 *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada

Sassen, Saskia
2003 *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Saurabh, Dube
1999 «Temas e intersecciones de los pasados coloniales». En Dube Saurabh, coord. *Pasados Coloniales*. México D.F., Colegio de México: 35.

Schlichting, Ina
2007 «Ecuadorianer in Bonn: Zwischen Transnationalismus und irregulärem Aufenthalt». En *MIGREMUS Tagung: Migration und residentielle Mobilität*. No. 16-17: 1-16.

Schofield, Janet
2006 «Migration background, minority group membership and academic achievment. Research evidence from social, educational and developmental psychology». En *AkI Research Review 5. Arbeitstelle intekulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration*. Berlín: Wissenschaftszentrum für Socialforschung.

SCHÜTZ, Alfred

1982 *Life forms and meaning structure*. Londres: London Routledge y Paul Kegan: 130-131.

1979 *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

1974 *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

1972 *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.

SCHÜTZ, Alfred y Thomas LUCKMANN

1977 *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

SCHÜTZE, Fritz

1976 «Zur Hervorlockung und Analyse thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung». En Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, ed. *Kommunikative Sozialforschung*. Múnich: 159-260.

SCIOLLA, Loredana

1983 *El concepto de identidad*. s.d.

SEGALEN, Martine

2009 «Memoria y recomposiciones familiares». En *Revista de Antropología Social*. No. 18: 171-185.

SHOSTAK, Marjorie

1990 *Nisa. The Life and Words of a Kung Woman*. Londres: Earthscan Publications Ltd.

SIMON, Pierre-Jean

1993 «Marginal, l'homme marginal (Marginal Man)». En *Pluriel-recherches: vocabulaire historique et critique des rélations inter-ethniques*. No. 1: 68-72.

SINATTI, Giulia

2009 «Migraciones, transnacionalismo y locus de investigación: multilocalidad y la transición de "sitios" a "campos"». En Carlota Solé, Sònia Parella y Leonardo Cavalcanti, coords. *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Documentos del observatorio permanente de la migración*: 91-113.

SONTAG, Susan

1996 *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.

SORENSEN, Nina
2002 *New Landscapes of Migration: Comparing transnational and theory in the US and Europe*. Birsbane, Australia: Congreso de Sociología.

SORENSEN, Nina y Luis GUARNIZO
2007 «La vida de la familia transnacional a través del Atlántico: la experiencia de la población colombiana y dominicana migrante en Europa». En *Puntos de Vista. Cuadernos del observatorio de las migraciones y la convivencia en la ciudad de Madrid*: 7-28.

SPECIAL ISSUE JOURNAL OF ETHNIC AND MIGRATION STUDIES
2007 Various articles. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. No. 33 (7).

STAVER, Anne
2008 «Family Reunification: A Right for Forced Migrants?». En *Working Paper Series*. No. 51. Oxford, Refugee Studies Center: 3-40.

STEVENS, Peter
2007 «Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A critical Review of the Research Literature Betwenn 1980 and 2005». En *Review of Educational Research*. Vol. 77, No. 2: 147-185.

STEPHENS, Sharon, ed.
1995 *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University.

STUTZMAN, Ronald
1993 «El Mestizaje: una ideología de Exclusión». En Norman Whitten, ed. *Transformaciones Culturales y Etnicidad en la Sierra Ecuatoriana*. Quito, Universidad San Francisco de Quito: 58-59.

SUÁREZ-OROZCO, Carola y Marcelo SUÁREZ-OROZCO
2001 *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

SZULC, Andrea
2004 «La antropología frente a los niños: de la omisión a las culturas infantiles». VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba.

TABARES, Ximena
2005 «Cuatro historias de Migrantes en Berlín». Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde Am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften. Berlín: Freie Universität Berlín.

TSIANOS, Vassilis, Sabine HESS y Serhat KARAKAYALI
2009 «Transnational migration Theory and method of an ethnographic analysis of border regimes». En *Working Paper.* No. 5. University of Sussex Sussex Centre for Migration Research: 2-10.

URREJOLA, Luisa
2005 *Hacia un concepto de Espacio en Antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis*. Memoria para optar al título de Antropología Social. Chile: Universidad de Chile.

VALDÉS, Guadalupe
2003 *Expanding definitions of giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*. Majwah: NJ, Lawrence Erlbaum.

VALLEJO, Andrés
2004 «El viaje al norte. Migración transnacional y desarrollo en Ecuador». En Ángeles Escrivá y Natalia Ribas, coord. *Migración y desarrollo. Estudios sobre remesas y otras prácticas transnacionales en España*. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.

VAN ZANTEN, Agnès
2009 «Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia». En Adela Franzé y María Isabel Jociles, eds. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Trotta: 307-332.

VENEGAS, Hugo
2007 *Educación de calidad para todas y todos. Una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo*. Cuaderno 5, Contrato Social por la Educación en el Ecuador. Ecuador.

VERDESOTO, Luis
1995 *Rostros de la familia ecuatoriana*. Quito: UNICEF.

VERTOVEC, Steven y Robin COHEN
1999 *Migration and Transnationalism*. Aldershot.

VINSONNEAU, Genevieve
1996 *L'identité des jeunes en société inégalitaire: le cas des Maghrébins en France*. París: L'Harmattan.

VIRURU, Radhika
2001 *Early Childhood Education: Postcolonial Perspectives from India*. Nueva Delhi: Sage.

VITERI, Galo

2006 *Situación de la educación en Ecuador*. Ecuador: UNESCO-BID.

WAGNER, Heike

2007 «Migración ecuatoriana y violencia de género: relación múltiple de la migración ecuatoriana a España». En *Revista del Programa Andino de Derechos Humanos*. No. 20, Educación en y para los derechos humanos: 1-15.

2008 «Maternidad transnacional: discursos, estereotipos y prácticas». En Gioconda Herrera y Jacques Ramírez. *América Latina migrante: Estado, familia, identidades*. Quito, FLACSO Ecuador: 1-14.

2010 «Mujeres ecuatorianas en el empleo doméstico en Madrid: Ser-para-otros para "beneficio mutuo"». En Gloria Camacho y Kattya Hernández, eds. *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES, SENAMI: 83-96.

WALLERSTEIN, Immanuel

1994 *Geopolitics and Geoculture. Essays on the changing World-System*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLMS, J. Douglas y Michael CHEN

1989 «The Effects Of Ability Grouping on the Ethnic Achievement gap in Israeli Elementary Schools». En *American Journal of Education*. No. 97 (3): 237-257.

WILSON, Michele

2000 «Community in the abstract: a political and ethical dilema?». En David Bell y Barbara Kennedy, eds. *Cybercultures reader*. Londres y Nueva York, Routledge: 45-55.

WOLBERT, Barbara

1995 *Der getötete Pass: Rückkher in die Türkey; eine ethnologische Migrationstudie*. Berlín: Akademie-Verlag.

WOODHEAD, Martin

1998 *Children's Perspectives on their Working Lives: A Participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Philippines, El Salvador and Nicaragua*. Estocolmo: Radda Bärnen.

WORBS, Susanne

2003 «The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market». En *International Migration Review*. No. 37 (4): 1011-1038.

YAMANAKA, Keiko

2005 «Changing family structures of Nepalese transmigrants in Japan: split-households and dual wage earners». En *Global Networks*. Vol. 5, No. 4: 93-110.

ZEHRAOUI, Ahsène, dir.

1999 *Familles d'origine algérienne en France: étude sociologique des processus d'intégration*. París: CIEMI-L'Harmattan.

ZUMTHOR, Peter

2009 *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

# Índice analítico

Este libro se terminó de imprimir y encuader-
nar en noviembre de 2013 en Imprenta Maris-
cal. La edición consta de 500 ejemplares.